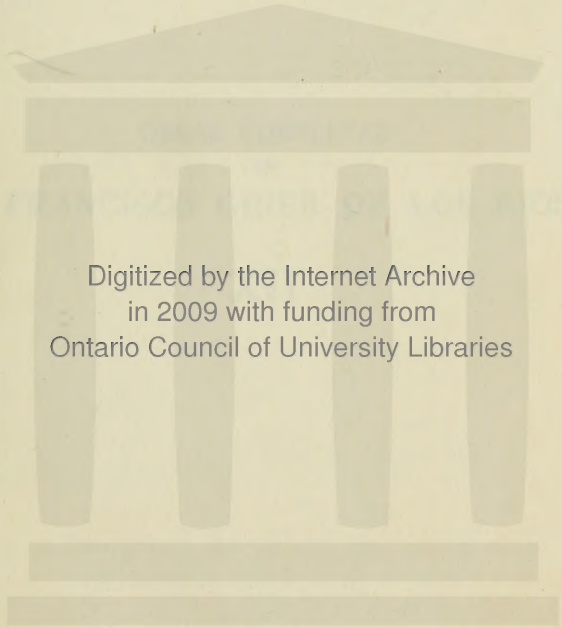




3 1761 04245 9438



Digitized by the Internet Archive
in 2009 with funding from
Ontario Council of University Libraries

OBRAS COMPLETAS

DE

D. FRANCISCO GINER DE LOS RIOS

XII

OBRAS COMPLETAS DE DON FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

Estas OBRAS COMPLETAS comprenden cuatro secciones:

- 1.ª FILOSOFÍA, SOCIOLOGÍA Y DERECHO.
- 2.ª EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA.
- 3.ª LITERATURA, ARTE Y NATURALEZA.
- 4.ª EPISTOLARIO.

La publicación se hace por volúmenes en 8.º, de unas 300 páginas. Precio de cada volumen: 5 pesetas en rústica, 7 pesetas encuadernado en tela.

VOLÚMENES PUBLICADOS

- I.—*Principios de Derecho natural.*
- II.—*La Universidad española.*
- III.—*Estudios de literatura y arte.*
- IV.—*Lecciones sumarias de psicología.*
- V.—*Estudios jurídicos y políticos.*
- VI.—*Estudios filosóficos y religiosos.*
- VII.—*Estudios sobre educación.*
- VIII y IX.—*La persona social. Estudios y fragmentos.*
- X.—*Pedagogía universitaria.*
- XI.—*Filosofía y Sociología: Estudios de exposición y de crítica.*
- XII.—*Educación y enseñanza.*
- XIII y XIV.—*Resumen de filosofía del Derecho.*
- XV.—*Estudios sobre artes industriales y Cartas literarias.*
- XVI, XVII y XVIII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza.*
- XIX.—*Informes del comisario de Educación de los Estados Unidos.*

Administración:

ESPASA-CALPE, S. A. — MADRID

EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA

POR

FRANCISCO GINER

PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD DE MADRID
Y EN LA «INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA»

SEGUNDA EDICIÓN

MADRID

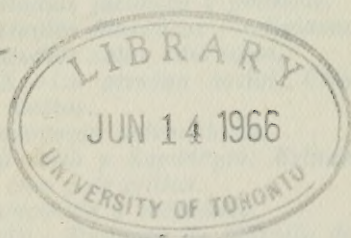
1933

AC
75

G5

V. 12

ES PROPIEDAD



1084252

Este libro no tiene ahora la misma estructura que al publicarlo su autor en 1889 en la "Biblioteca andaluza" (Ronda, 1889).

En el segundo tomo de las OBRAS COMPLETAS, formado principalmente por el trabajo inédito sobre "La Universidad española", se creyó conveniente, tanto para completar dicho volumen como por agrupar en él, bajo el mismo título, todos los estudios que Giner escribió sobre el mismo asunto, desglosar de su obra EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA los cuatro artículos siguientes que a la Universidad española hacen referencia: *Sobre el estado de los estudios jurídicos en nuestras Universidades*; *Los deberes del profesorado*; *Las vacaciones*, y *Los inconvenientes de la aglomeración de alumnos en nuestras clases de Facultad*. Los cuatro pasaron a formar parte del mencionado segundo tomo de la serie, y en él pueden verse. A consecuencia de lo cual ha sido preciso, para completar el presente volumen, agregarle otros trabajos del maestro sobre problemas análogos a los aquí tratados. Son éstos los tres últimos que llevan por título: el 1.º, *Campos escolares*, publicado en 1884 como folleto de la "Biblioteca pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza"; el 2.º, *El problema de la educación nacional y las clases "productoras"*, trabajo que no llegó a terminarse, y que fué apareciendo en varios números del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* de 1900, y 3.º, *La enseñanza individual en la escuela*, publicado también en números del referido *Boletín* correspondientes al año 1895.

Habla en este libro, como en sus mejores días, el alma de D. Francisco. EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA se lee todavía con creciente interés actual, comprobados en la triste realidad los augurios pesimistas que en esta obra abundan lo mismo que en todas las del maestro. Además, se releerá seguramente por muchos discípulos del autor como un íntimo examen de conciencia. Esto es, al menos, lo que significa para mí su aparición ahora.

¡Qué variedad de profundas enseñanzas realmente encierra la obra entera de D. Francisco; qué fina perfección de la España estancada en los sosegados días de los últimos decenios del pasado siglo, y qué sorprendente visión del porvenir, esto es, de los con-turbados días presentes!

Fijese cada cual en lo que de tanto y tanto problema pedagógico consue-ne mejor con las preocupaciones que le dominan: la enseñanza en general; la educación física, la educación técnica y la educación artística; los juegos de los niños; los exámenes; las condiciones, vocación y deberes de maestros y profesores; las cuestiones de la organización de la enseñanza; las iniciaciones del filosofar y de la crítica; los problemas de la regularidad del trabajo...

Conocí a D. Francisco en San Victorio, cerca de Betanzos, en el verano de 1893. El pasaba allí, en la quietud de la aldea, el asueto de los meses estivales con la familia —que era su propia familia— de M. B. Cossío, su mejor y más personal discípulo. Yo, mozo entonces, que apenas había empezado a estudiar Jurisprudencia, caía en aquellas tierras un poco a la ventura, arrastrado por los avatares de la carrera de mi padre. Pero llegaba de Oviedo, donde cursaba la mía, por gozar ya su Universidad buena fama de liberal y de moderna. ¡Cuántas veces la cita el maestro como iniciadora de las corrientes re-dentoras que propagaba en sus predicaciones!

En Oviedo habíase congregado, en efecto, un nú-

cleo de profesores de talento, bien informados, trabajadores y entusiastas, la mayor parte jóvenes y discípulos personales de D. Francisco. Sentían por él veneración; inflamados de su ideal, querían encenderlo también en sus alumnos; verdaderos hombres de su tiempo, intentaban organizar todas las enseñanzas al estilo que preponderaba en el mundo culto.

Aquel año yo había intimado con la nueva manera en la “clase de Clarín”, que con ser verdaderamente apostólica, excelsa y aun santa, es lo que todavía menos se conoce de Leopoldo Alas. Allí aprendíamos a trabajar los que, apenas adolescentes, cursábamos el primer año de Derecho, con una elevación metódica y una unción por la verdad realmente inefables. Muchas de las “explicaciones” versaron sobre el concepto del Derecho, según el *Resumen* de su *Filosofía*, empezado a publicar en 1886 por Francisco Giner y su discípulo Alfredo Calderón. No se me olvidarán jamás aquellas lecciones de puro filosofar, en que, partiendo de la conciencia del “yo indefinido”, analizábamos la percepción inmediata de nuestro propio derecho, para examinar en seguida su idea y las observaciones sociales que nos suministraba la experiencia; para estudiar después sus elementos, esferas, categorías y relaciones. “El Giner” —como llamábamos los estudiantes a aquel librito por entregas (1)— era una anticipación luminosa de la cátedra de Madrid, con la que soñábamos los entusiastas, y que hacía revivir cada día en sus jugosos comentarios, llenos de profundidad y de elevación, Leopoldo Alas, ante nuestras almas cuasi infantiles todavía, pero encendidas y ávidas.

(1) El primer tomo, único publicado, del *Resumen de la Filosofía del Derecho* apareció completo en 1898, Madrid, V. Suárez, y formará los volúmenes XIII y XIV de las “Obras completas”.

Mas en aquellos días, las enseñanzas de la Universidad de Oviedo eran aún meramente intelectuallistas. No se habían producido las corrientes hacia la educación del pueblo con sus cursos de extensión universitaria, tan florecientes como fugaces pocos años después, ni la iniciación de sus alumnos, de los de casa y de los de fuera, en otras actividades del espíritu, como el arte.

Tales fueron los problemas y la admiración que me llevaron, en verdadera peregrinación, a San Victorio. De todos ellos hablamos en aquella memorable noche de septiembre alrededor de la mesa en que cenaba el maestro. Ni su gesto entrañable, ni el ambiente de la estancia, que respiraba pulcritud, juventud y amor, ni "el cielo estrellado sobre nuestras cabezas", que nos acompañó hasta casa, a un amigo y a mí, cuando volvimos radiantes al pueblo, espero que desaparezcan nunca de entre mis perdurables recuerdos.

Vine a Madrid el año desdichado de 1898, que fué el de nuestros desastres coloniales, y comencé a estudiar el doctorado, en el cual desempeñaba don Francisco la cátedra de Filosofía del Derecho. Era una clase voluntaria, en el más amplio sentido de la palabra; es decir, no sólo porque no era obligatoria su aprobación para obtener el grado, sino porque requería un verdadero esfuerzo de voluntad en su asistencia. Solían matricularse pocos alumnos en ella; los más asiduos oyentes no eran a veces ni estudiantes de la Facultad; y si, por casualidad, por rutina o por ignorancia de lo que aquélla era, venían demasiados, el profesor, que tenía la conciencia de que su asunto y modo de trabajo no podían interesar más que a muy pocos, vehemente les instaba durante los primeros días de clase para que concentrasen su actividad en otros estudios y con otros catedráticos, que él les presentaba como quizá más atractivos o más útiles en relación con sus respec-

tivas vocaciones. Poco a poco iban así quedando los íntimos en una "clasecita", alrededor de los leños llameantes de una pequeña chimenea que a aquellas horas de la tarde, hasta bien entrado el oscurecer, era como un cálido remanso en la corriente bullanguera, ensombrecida y zafia de los pasillos inhóspites.

No hace falta decir lo que este proceder chocaba con los hábitos de entonces. Y es que D. Francisco, que poseía tan excelsas dotes, tan inmensa bondad, gracia tan fina, tan profunda ironía, amaba sustantivar con altiva energía su personalidad moral frente a la ramplonería social y política reinante, y no perdonaba a las Universidades sus inveteradas culpas.

Para reobrar contra la corriente oratoria retórica, superficial y "empaquetada", D. Francisco, que escribía como los grandes literatos y que hablaba con elocuencia difícil de igualar por el orador más célebre, evitaba cuanto podía desplegar las galas de su sugestivo verbo. Escritos sus artículos, los sometía intencionadamente a una recia poda, porque, según él, en eso "había que hacerse sangre". En clase no hacía lecciones seguidas, ni explicaba un sistema, ni siquiera un asunto monográfico determinado. Confiaba a los alumnos trabajos especiales. Aquéllos los producían en notas, sobre las que recaía el más minucioso estudio. El profesor suscitaba problemas, aportaba información, sugería dudas y reservas, provocaba nuevos estudios y confrontaciones, indicaba autores y libros y hablaba de su significación sobre los puntos más importantes. Uno de los discípulos llevaba y leía el "diario de la clase", que originaba nuevos comentarios. A veces, sin embargo, al crepúsculo de la tarde, en una atmósfera de sombras, apenas alumbrada por un candelabro solemne y la llama despabilada y efímera de algún tizón encendido, D. Francisco se abandonaba a sí mismo ante los alumnos, embelesados, hacia las cimas de

la más sustanciosa, precisa, difícil y ardorosa elocuencia. Pero cuando se daba cuenta se interrumpía de súbito y como avergonzado:

—Ea, señores, se acabó; somos meridionales y sensibleros, ¡somos incorregibles!

Y la cátedra no terminaba en la Universidad, ni en la Filosofía, ni —menos— en el Derecho; continuaba a la salida, en la calle, cuando acompañábamos al maestro; y seguía los domingos en el campo, o en la Sierra, o en los pueblos aldeanos, embebiéndonos en la Naturaleza; o en los museos y las viejas ciudades castizas, reviviendo el Arte y la Historia, y donde él nos descubría realmente a España, a la pasada y a la por venir —¡la eterna!—, ¡despertándonos en la verdadera adoración hacia ella!... Que ya ni por casualidad se rozaba en la conversación el objeto limitado y concreto de la “clase” difundida, extendida entonces, en la comunión apasionada de las almas, a la vida afectiva, y a la moral, y a la personalidad entera.

Pensando en prologar la nueva edición de este libro, lo he llevado, con otros del maestro, a Ginebra, como compañeros de viaje este verano de 1925. Iba, principalmente, a entender en los “Mandatos de la Sociedad de las Naciones”. Pocos sitios como la vieja ciudad de Calvino, tan hermosa y tan poética, para sorprender el hervidero, los conflictos y las perturbaciones del mundo moderno y para columbrar un cauce ideal hacia un aquietamiento de las pasiones. La Europa, cuyo valor normativo parece que se eclipsó en la Historia cuando estallaron las hostilidades de 1914, quizá se ha guarecido en el Pacto de la Liga, todo él reverente con los principios liberales y democráticos que nos legaron el Renacimiento, la Reforma y la Revolución francesa. Las nuevas adquisiciones de la Humanidad en marcha, aquellas por las que acaso se encendió la contienda, las que implican a un tiempo una solidaridad económica mun-

dial por cima de las fronteras y un ansia de personalidad nacional en los pueblos, tan excitada y puntillosa como las que, cuando empezaron a formarse los Estados en el siglo xv, acució a los individuos respecto de la inviolabilidad de sus primordiales derechos, no tienen tampoco superior manifestación que allí, donde los pueblos de todos los continentes van haciéndose representar atraídos hacia una paz universal y angustiados por la urgencia de una solución categórica. En Rusia, las nobles ambiciones de crear de una pieza una Humanidad mejor, rompieron, gracias a un sentido de la igualdad comunista y a la consiguiente dictadura de su proletariado, con el curso estelar de la Historia. La Sociedad de Naciones, en cambio, como una Internacional de Estados, es una nueva Arca de la Alianza, donde el pasado ascensional y progresivo, sólo al parecer y transitoriamente pulverizado por la guerra, se reconstruye y vive, y donde sobre su base de libertad se crea un porvenir, cimentado por su continuidad evolutiva, y, por lo tanto, armónico con las anteriores conquistas del espíritu.

Pocos ambientes, pues, ya que la casualidad me lo deparaba, como aquel en perpetuo bullir de anhelos y de pugnas, por el momento incruentas, al que daba carácter el anchuroso lago azul y las lejanas nieves perpetuas, inmaculadas, una lección de serenidad imperturbable, para leer y releer libros que rememoran tantos y tan hondos afectos de España.

Don Francisco murió cuando comenzaba la guerra. ¿Murió a tiempo? Bien entendido, a tiempo para sí, lo que le impidió ver, quizá, su templo en ruinas, que no para los que amáramos su guía entre tantos gloriosos escombros. ¿Cómo hubiera respondido su alma exquisita, inquieta y lacerada a la barbarie de los bajos fondos que desde lo insondable engendraron la catástrofe y con ella se desparramaron por la superficie? ¿Cómo se hubiera entendido con la postguerra? El, tan comprensivo y abierto a todo

influjo renovador, ¿cómo hubiera visto el arte nuevo, la nueva moral, la nueva filosofía, la nueva ciencia, la nueva política? No se fué sin dejarnos magistralmente dicho qué género de sentimientos, de ambiciones y de poderíos, en individuos, clases, pueblos y Estados, allá, en su raíz casi vacuos, encienden después las guerras, y va a repetirnos ahora lo que hace tantos años nos advirtió de cómo nacen los despotismos. Pero ¿cómo se hubiera producido él ante el reinado nuevo de la eficacia? ¿Cómo hubiera buzado su escrutador espíritu para buscar si no la línea del progreso, en la que quizá no creía, el sentido ideal y normativo de la Historia, su filosofía, y en él y con él su templo, en vez de destruirlo, acaso más grande, hospitalario y vivificador?

Eso pensaba yo en aquel gran Parlamento de las Naciones, añorando la cesación del nuestro, y leyendo en los intermedios los enjundiosos libros de don Francisco. De entre ellos quisiera terminar destacando un estudio y citar algunos de sus pasajes, no sólo por ser el que más remueve mis recuerdos del maestro y mis relaciones con él, sino, además, por la consonancia de sus problemas con las preocupaciones que en Ginebra me embargaban y precisamente por tratarse de uno de los artículos (*Sobre el estado de los estudios jurídicos en nuestras Universidades*) que, conforme se dijo, habiendo antes figurado, no figura ya en este libro. Así, lo siguiente: "Esa manía de la oratoria, en que con rara excepción tanto los abogados sobresalen, convierte al Parlamento, al Tribunal, al aula, de lugares donde se discute con formalidad sobre asuntos políticos, o judiciales, o de ciencia, o de la educación de la juventud, en vistoso espectáculo, en el cual las más graves y aun terribles cuestiones no son sino temas para discursos vehementes o hábiles, ingeniosos o violentos, cuyas emociones van empujando a más andar, *en los mismos que con ellas se divierten*, esta oleada de desprecio por la vida

parlamentaria, *que injustamente se confunde con la libertad...*" Don Francisco creía, en efecto, dentro de su concepción organicista, a un tiempo conservadora, por histórica, y ultrademocrática, por lo extendido de la forja del derecho desde el fondo de lo inconsciente a través de todo el cuerpo social, que más bien que elegidos, los que legislan son los que eligen a sus electores... En la sala, henchida de emoción, sonaban las voces de Chamberlain, o del vizconde Cecil of Chelwood, en desavenencia con las de Paul Boncour o De Jouvenel... Antes se retrocedía que se avanzaba... El monstruo superhumano de la guerra, más irrefrenable que las fuerzas destacadas del cosmos, obsesionaba todas las cabezas y oprimía todos los corazones...

Pero añadía D. Francisco: "ha de considerarse que el descrédito y ruina del parlamentarismo aterra cuando se piensa en la completa falta de medios con que cuenta nuestro pueblo para substituirlo y aun para intentar su reforma..." En la sala empezaban a sonar las corrientes de armonía que anunciaban el pacto tranquilizador de Locarno. No sería sincero en este punto si no confesara que, a mi juicio, los discursos tenían allí su misión no despreciable —don Francisco no negó nunca el valor evocador, efusivo y fecundo de la oración—, y aquel aliento hacia el ideal, que levantaba los espíritus y confundía las almas en una adhesión cálida y en una aspiración por la paz, era mejor que las encrucijadas obscuras donde se amontonaban los obstáculos quebrantadores, a cada instante, de los buenos propósitos.

No obstante, habré de añadir, abundando en el parecer del maestro, que más valor que el momento dramático en que la *seguridad*, el *arbitraje* y el *desarme* aspiraban a ser consagrados universalmente en el *Protocolo*, teníanlo allí las otras tareas de la Sociedad de Naciones, las más calladas y penetrantes, las que van a las cosas vivas más que a los

nombres flamígeros, las que reúnen sin aparato ni solemnidad alrededor de una mesa, de unos mapas, de unas estadísticas o de unos libros, cuando no en los propios lugares de discusión, a los hombres competentes de los diferentes países para una labor real, viva y aun heroica del gobierno de la economía mundial por los Estados libres y concertados.

Mas, ¡qué graves dificultades, que ya no imposibilidades —seamos por esta vez optimistas— en las andanzas de la Historia hacia el ideal!

“La befa de los principios —seguirá repitiéndonos como una obsesión D. Francisco—, hija y madre al par de la ignorancia; el bajo nivel intelectual de casi todos nuestros hombres públicos; el desenfreno moral de una gente desalmada que corre tras los goces más ínfimos y bastos, únicos que comprende y en que cifra su desapoderada ambición; las dos clases extremas, las “altas” y la plebe (apartando excepciones), embrutecidas y enviciadas; las medias, secas, que no sé si es peor todavía... dan en su combinación por resultante la nota común de nuestra civilización y vida pública: bravo arsenal de que podemos disponer para la mejora de nuestro régimen político.”

Y todavía, como coronación, esta sorprendente página: “Yo no sé qué suerte (qué desgracia, diré más bien) nos está reservada al término de esta situación; sobre que los tiempos no están para oficiar de profeta. Pero sí conviene recordar cómo decadencias de esta clase han solido terminar en la Historia por grandes despotismos sociales, que, aprovechando esa combinación del pesimismo y la impotencia con que pierde todo prestigio moral el régimen libre del Estado, concentran en sus manos un poder más violento que fuerte y prometen en falso una política de realidades y de cosas, en vez de aquella de sombras y palabras a que la libertad había venido a reducirse. En tales crisis, un hombre

levantado sobre el servilismo de los más y la necesidad con que los menos imaginan curarse con mudar de dolencia, se erige en amo y señor de todo un pueblo. Puede serlo un soldado, un político, un cualquiera. Los Césares no nacen; los fabrican, para nuestra vergüenza, el odio y el desprecio a la vana retórica y la perversión moral interna, que rompe todos los resortes del Estado...”

En fin, cierro los libros del maestro, que así nos aleccionan desde hace más de medio siglo, y medito. El lector seguramente meditará también, a nada que tenga un poco de corazón y de cabeza.

Chamartín de la Rosa, noviembre, 1925.

L. P. M.

A LA VENERANDA MEMORIA
DE
D. FERNANDO DE CASTRO

Los artículos que siguen están tomados del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* y no son, en realidad, sino unas cuantas notas entresacadas de mis diarios, extracto de las observaciones, tanteos, ensayos, rectificaciones, que mis compañeros y yo venimos haciendo trece años ha en nuestra escuela, verdadero laboratorio y primera fuente de todas nuestras ideas pedagógicas. Esta preciosa experiencia hemos tenido los más de entre nosotros ocasión de extenderla todavía, ora en las Universidades, ora en los Institutos, ora en las Escuelas Normales o en otras consagradas a la educación superior de la mujer, ora en varios órdenes de la enseñanza pública y privada. Y, como resultado del mutuo comercio constante de nuestras observaciones, impresiones e ideas, son las presentes notas, más bien que fruto de un trabajo individual y resumen de opiniones personales, expresión, en lo general de ellas, del espíritu común lentamente formado en el seno de la *Institución*, y que hace de ésta un cuerpo vivo, con un alma entregada por entero, en la corta medida de sus fuerzas y al par con otros elementos sociales, a estudiar los graves pro-

blemas que conciernen a la reforma de nuestra educación nacional.

Digo "reforma" y casi debería más bien decir "creación": hasta tal punto nos hallamos distantes de haber entrado, en cuanto a la realidad y a lo interno, que no en la vana apariencia de leyes y decretos estériles, en el movimiento de los pueblos cultos: pese al falso patriotismo, ignorante, holgazán y bien avenido con nuestro miserable estado, por falta de amor y devoción al ideal y voluntaria incapacidad de alzar los ojos sobre el prado en que despunta la hierba. Porque una nación que, para no hablar sino de los términos extremos de la serie, mantiene Universidades como las nuestras, destinadas por ministerio de la ley —y aun por vocación interior— a repetir el catecismo de los malhadados exámenes; que tiene sus Normales por bajo del nivel a que intentó elevarlas hace cincuenta años la generosa ilusión de Montesino; escuelas primarias a cuyos maestros paga (mejor diría "debe") un salario inferior al del más harapiento bracero (1), y por supuesto al que les satisfacen, no ya Portugal nuestro hermano, sino los Estados del Danubio, mal puede tener otra política, ni otra ciencia, ni otra

(1) Hay 800 maestros que tienen asignado un sueldo que no excede de 125 pesetas anuales. Entre ellos, los hay que perciben —cuando tienen esta suerte— 10 céntimos diarios, y por último, algunos carecen de sueldo, y son mantenidos por turno por los vecinos: después de todo, casi escapan mejor que los otros.

magistratura, ni otro clero, ni otra milicia, ni otra agricultura, ni otra industria, ni otros alcaldes, ni otros ingenieros, ni otro comercio, ni otra hacienda, ni otro profesorado, ni otra marina, ni otra policía, ni otra administración, ni otras costumbres, ni otro bienestar, ni otra civilización, que los que tiene: y gracias. Al residuo de naturaleza humana que providencialmente aun nos queda es al que debemos sólo eso poco y malo que tenemos todavía.

Comparamos el derecho de hablar de esta suerte a precio de todas nuestras energías, puestas con inquebrantable tesón al servicio y amor de la patria, por cuyo renacimiento casi nada hacemos; pero este "casi nada" es todo cuanto podemos. En ello nos agotamos sin sacrificio y con honda alegría, predicando hasta a los que no quieren oírnos, uniendo a la censura el remedio, hasta donde nos es dado conocerlo y decirlo; y a la teoría, el ejemplo constante, aunque lleno de dudas, arrepentimientos y fracasos, por la escasez de nuestras fuerzas de todas clases; con que, cayendo y levantando, mostramos al menos voluntad perseverante de comprobar o rectificar nuestra idea en la experiencia y a la vista de todos. Alejados de la política, donde es nuestra creencia que se malgastan grandes esfuerzos para resultados mínimos, estamos siempre prontos a dar, sin embargo, un consejo y ayudar a poner mano en las reformas gubernamentales, apenas por rara extravagancia de la suerte se juntan allá en las alturas un relámpago de buen sentido y una disposición

benévola para nuestros ideales; persuadidos, no obstante, de que casi todo cuanto en este orden auxiliemos a levantar está condenado por largo tiempo a ser destruido, no bien el relámpago pasa y la corriente de la vulgaridad y de los lugares comunes recobra, como es ley, su natural y hasta legítimo imperio; viéndolo derrumbarse con serenidad y sin ira, prontos a volver a la brecha, no bien nos la entreabra en sus veleidades la fortuna.

Todas las campañas de esta clase tienen sus obstáculos. Sin salir de la propia esfera en que luchamos, no sólo nosotros, sino todos cuantos pugnan por sacar a la enseñanza de su actual desolación, basta acordarse del benemérito Montesino, con cuya obra fuera inmodestia comparar la de la *Institución* (salvo en la común tendencia y buen deseo), y a quien ya hoy ponen —en teoría— sobre el candelabro, queriendo darnos con su luz en rostro, aquellos mismos que cincuenta años ha se empeñaban en ponerle el celemín por montera. Las ideas que han agotado su virtualidad, los organismos cadavéricos, los intereses seculares y hasta las preocupaciones de los antiguos sistemas son otras tantas fuerzas resistentes cuyo rozamiento disminuye, por ministerio de la naturaleza, la velocidad con que los ideales devienen. Al servicio de estas fuerzas, por tantos estilos respetables y muchas de las cuales han prestado favor y beneficio (allá en sus días) a la cultura patria, se ponen también, como siempre, las pasiones de todas clases, generosas y

abyectas: la noble ilusión de perpetuar el pasado, la codicia de acaparar siquiera lo presente; el amor a privilegios y formas ya inútiles, pero por tanto tiempo consubstanciales con nuestra vida; el sentimiento de la propia inferioridad y el despecho ante el desvío en que nos va dejando a la margen la historia; hasta la rebelión del esclavo, que no quiere ser libre... todo ello se junta aquí, como en todas partes, sólo que a un nivel algo más bajo, como lo es nuestro estado intelectual y moral. Desdichado el que pierda, no ya en responder a la insolencia con la insolencia, sino en estériles disputas, el tiempo y las fuerzas de que todos hemos menester para nuestra obra; por desgracia, aun así son bien insuficientes. Las minorías —y todos cuantos quisiéramos remover la educación nacional somos una minoría aun, y lo seremos largo tiempo— no tienen por único deber investigar, censurar, ensayar, propagar; no sólo han de ser perseverantes, incorruptibles y enérgicas, sino sufridas, mesuradas e indulgentes. Dejarse contagiar por la pasión con que se revuelven las mayorías decrépitas; perder el respeto a cosas y personas, incluso a los hombres malignos o poco sinceros, que harta desgracia tienen en su pecado y que por obrar así no dejan de ser hombres, ni de llevar el signo de Dios en la cara, sería proceder como el niño, que se irrita contra la piedra con que tropezó; como el maestro que reprende al niño porque se porta como tal; o como el misionero que se encoge y lamenta de la rusticidad, pasión y malos

tratos de las tribus salvajes, cuya humanización y cultura tiene precisamente él por ministerio.

La causa de la educación y la enseñanza está mal ahora entre nosotros, principalmente, porque el marasmo del siglo XVII y la revolución del XIX han interrumpido a porfía y casi por completo la evolución natural de sus Institutos; y esta suspensión de desarrollo ha endurecido y semi-petrificado, cuando no destrozado y triturado, su organismo, privándolo de la flexibilidad necesaria para adaptarse gradualmente a las actuales condiciones. De aquí la irritación de esos Institutos, excusable en la crisis que hoy sufren; no quieren morir, ni trasformarse, ni consentir la condensación de los nuevos centros de vida que engendra la necesidad, apenas comenzada a sentir, y de donde temen con sobrada razón que ha de venirles su mudanza o su muerte; que no sé de cierto cuál de las dos más teman. En presencia de esta crisis, hay que proceder a un tiempo con tesón y con humanidad; curando la llaga sin contemplaciones, pero con amor y misericordia hacia el enfermo, atenuando hasta el último límite sus dolores y soportando sus imprecaciones con indulgencia infinita.

Además, estas resistencias naturales, por implacables que sean, tienen sus ventajas. Obligan con su hostilidad y sus entorpecimientos a poner cada vez mayor circunspección en lo que pensamos, queremos, decimos; a examinar con mayor detenimiento los problemas, a contener nuestra precipitación,

a reconocer nuestros errores, a rectificar nuestras soluciones y procedimientos, a tener más modestia en cosas tan complicadas y difíciles, a comparar lo grande del fin con la pequeñez y cortedad de nuestros medios, a renunciar a la infalibilidad, a escudriñar en el fondo de nuestra conciencia nuestros móviles, a ser más severos con nosotros mismos y más humanos para con los demás, a elevar cada día más alta la mirada y a hacer más recta y pura la conducta. ¡Cuántos hombres honrados y hasta incorruptibles no habrían quizá llegado a serlo, de faltarles la poderosa ayuda del encarnizado afán de sus adversarios para hallar en su vida una mancha! ¡Bendita mil veces la divina ley que del mal saca el bien y lo trae por fuerza a servir y valer para encaminar la Humanidad a su destino!

Por otra parte, las luchas de hoy día no son ya como las que hicieron tan heroica la vida de nuestros mayores. Cada vez la cultura va limando las garras a la fiera humana y dando a las resistencias conservadoras, todavía en nuestro país tan desapoderadas, mejor inteligencia de las cosas, mayor modestia, modos más compatibles con la vida civil, Después de todo, correrá el tiempo, y los ciegos verán, y andarán los tullidos, y la Historia consolidará de todas nuestras empresas lo que haya de incorporarse al fruto de las empresas pasadas, y barrerá lo inútil; las minorías se harán mayorías; las fuerzas que hoy pugnan por andar adelante se tornarán freno y contrapeso para las nuevas energías

que suscita la renovación perenne de las cosas; y gracias si no se petrifican, como ahora lo están entre nosotros, no por ley invencible, sino por esa parálisis morbosa que ha sufrido nuestro desenvolvimiento nacional.

Si no me equivoco al declarar este espíritu como el espíritu de la *Institución*, mal se puede temer que, por nuestra parte, contribuyamos lo más mínimo a traer sobre la patria una situación semejante a la que la campaña en pro de la reforma pedagógica ofrece en otros países (en Austria, más aún en Francia, y acaso todavía más en Bélgica), donde se acentúa un fenómeno que en otros pueblos no presenta —al menos por hoy— tanta gravedad, a pesar de las tentativas de los conservadores holandeses y de la inquietud, hoy apaciguada, que promovió hará un año la información escolar en Inglaterra.

Es notorio que, en toda la edad moderna, singularmente en los últimos siglos, la vida social se ha venido secularizando en todas partes, en reacción contra el sistema medieval; secularización que, si en el fondo, a mi entender, representa, como el liberalismo contemporáneo y como tantas otras crisis, un movimiento relativamente necesario y bienhechor, tomado servilmente a la letra, y no en su representación universal (donde no caben semejantes interpretaciones), conduce para muchos al ateísmo, tácito o expreso, en la vida, como al positivismo dogmático y a la proscripción de lo trascendental en la ciencia. Ahora bien: entre varias razo-

nes, acaso ésta sea la principal de que en ciertos pueblos la causa de la educación y la enseñanza tradicionales —como de diversos intereses del antiguo régimen— se haya hecho por unos y por otros solidaria de la causa de la religión. Los que podríamos llamar partidos religiosos, católicos o protestantes, llevados por la índole de su significación, y a veces por vocación sincera, a interesarse en los problemas que tocan a la vida superior del espíritu, han tomado casi en todas partes sobre sí la obra de influir hondamente en la educación: influjo legítimo y aun beneficioso, cuando no lo impurifican pasiones e intereses exclusivos. Entre nosotros, esos partidos vienen atravesando profunda crisis, que los divide, no en los matices graduales de toda comunión racional de personas, sino en verdaderas facciones que ásperamente se desgarran, sin que la invocación de un ideal común baste siquiera a moderarlos. Pero, así y todo, constituyen un elemento importante, cuya fracción gubernamental, injerta en el bando conservador, no sin repugnancia del espíritu laico, revolucionario y escéptico de éste, le ha traído tanta fuerza como contrariedades y disgustos al imponerle algunos, por lo menos, de sus compromisos.

Claro se vió, por su mal, cuando esta fracción puso mano desde el Poder en la enseñanza pública, originando dolorosos conflictos. Verdad es que, entonces, lejos de mostrar una preparación sólida para abordar los graves y complejos problemas que pre-

tendía de plano resolver, cedió al prurito de improvisación, tan extendido entre nosotros; y en vez de una obra nacional, aunque en el sentido de sus principios y de sus obligaciones, emprendió una atolondrada e informal desorganización de esa enseñanza, donde se mezclaban, entretejían y destejían, con precipitación vertiginosa, soluciones de mera ocurrencia con despojos arrancados, casi literalmente, de legislaciones exóticas, sin tomarse el trabajo, no ya de adaptarlos a nuestras necesidades, mas de disimularlos siquiera. El más grave ejemplo que dieron muchos de sus hombres fué, sin embargo, el de una falta de sinceridad tan aparente, que contrista el ánimo pensar hasta qué punto se han contagiado del vulgar maquiavelismo al uso en nuestra sociedad descreída, la noble inteligencia, amplia cultura y brío de tantos pensadores ilustres: cuando no deben el prestigio de su causa en el mundo sino a su severa censura de la inmoralidad política reinante y a su proclamación de un orden ético superior en la vida.

Pero cualquiera que, desde el poder o fuera de él, sea en lo porvenir la participación de esas tendencias en la obra de la educación nacional: ora pugnen con afán generoso por formar el espíritu interno de esta educación, que es hoy hasta donde cabe un mecanismo inerte, como cuerpo sin alma, e inspirándose en su ideal y consagrándose a él con amor y devoción austera, colaboren pacíficas a la redención intelectual y moral de la patria; ora, por

el contrario, se empeñen más y más en los derroteros de la política dominante y no teman compartir sus vicios, su egoísmo, su perfidia, su rencor venenoso, creo poder esperar que la *Institución*, respetando la diversa actitud que los partidos liberales adoptasen acaso, por desgracia; dejando a cada cual que allá con su conciencia se las haya, y contemplando con dolor, mas sin remordimiento, la cruel situación que por culpa de éstos y de aquéllos venga en su día a engendrarse, jamás adquirirá, como hasta hoy no la ha adquirido, la grave responsabilidad de tomar parte en la implacable lucha de hiel y de exterminio que aflige en tantos pueblos la obra sagrada de la educación nacional: obra que en tan gran parte —mucho mayor de lo que el espíritu sectario de los unos y los otros presume— está por cima de las más hondas divergencias, y pudiera y debiera ser labor común, a que todos los hombres de buena voluntad coadyuvasen con análogo espíritu en fraternal alianza. *Regnum divisum desolabitur*. Y ya está el nuestro bastante dividido.

Septiembre de 1889.

CÓMO EMPEZAMOS A FILOSOFAR

Al comienzo de la vida, y aun entrados ya en ella, a cada nuevo grado y a cada nueva relación de nuestra cultura, no podemos valernos sólo por nosotros mismos. Necesitamos sostenernos para andar, y así, cayendo y levantando, llega el día en que poco a poco nos es dado caminar bajo nuestro propio gobierno.

El pensamiento no es, contra lo que vulgarmente se dice, una esfera distinta y aun opuesta a la vida, sino parte de ésta, cuyo desarrollo sigue exactamente. Sin duda que su primer excitante, el primer tutor que estimula su atención, y, por tanto, su actividad reflexiva, son las cosas mismas, y ante todo, el mundo exterior que nos rodea; porque para el salvaje, cual para el niño, el mundo interior, con serle tan inmediato, apenas existe como objeto de conocimiento, sino como sujeto que indaga y descubre al verdadero objeto, que está fuera. Así tan sólo ha comenzado el hombre a darse cuenta de ese mundo. Pero, al principio, el movimiento es tan te-

nue, que los anales de la vida del individuo, como los de la civilización, lo dejan pasar inadvertido; no obstante que la acumulación de esos esfuerzos personales para ponerse y resolver el problema fundamental del ser de las cosas que contemplamos es lo que hace posible, por la tradición y por la herencia, la formación gradual de la Filosofía. Sus gérmenes, imperceptibles antes, llegan un día, al amparo de la escritura y de una vida social hecha estable, a desenvolverse en concepciones sistemáticas que señalan el comienzo de su edad histórica.

Pero con ser indiscutible esta —que se podría llamar— tutela objetiva del pensamiento, no lo es menos que, para que el proceso del pensamiento filosófico alcance a constituirse, ya diferenciado, en una esfera substantiva de la cultura humana, en forma de ciencia, todavía se requiere algo más. Todo movimiento del sujeto, por tenue que sea, en busca de lo que son en sí las cosas, aunque apenas desflora su superficie, es ya ciertamente un episodio de la historia de la Filosofía. Pero si esos movimientos constantes, inherentes a nuestra naturaleza racional, bastan para dar de ella testimonio y conservar su carácter al espíritu, no bastan, en medio de la vida, así perdidos y entrelazados con ésta, para constituir aquella esfera independiente. Sino que el sujeto ha menester recogerse en sí mismo, tender la vista a la totalidad del horizonte intelectual y consagrarse a su exploración laboriosa, con-

cienzuda y paciente, con las mejores fuerzas de que le sea dado disponer.

Ahora, para comenzar esta obra con tales proporciones y en el seno de una sociedad adulta, necesita el individuo aprovechar los frutos de la actividad general en esa esfera, ganando de esta suerte un apoyo, una tutela que lo sostenga y lo prepare a la libre dirección de sí mismo; tutela que no se ha entendido, por lo común, en esta parte de la educación, de mejor modo que en las restantes de la vida individual y social. El dogmatismo, la dominación sectaria sobre los espíritus, el afán de proselitismo doctrinal, tantas otras formas de opresión y coacción, más o menos duras, muestran cómo aquí también esa tutela se corrompe con harta frecuencia, y en vez de disponer gradualmente al hombre para su emancipación, procura disponerlo para perpetua servidumbre. Mas ésta es enfermedad de la protección tutelar; no es la tutela misma, la cual se funda en el principio universal (ontogénico, que pudiera decirse) de que todo ser, la planta como el astro, el hombre como el pueblo, la corporación, la iglesia, nacen siempre bajo el amparo de otro ser adulto, a cuyas expensas se forma, y del cual se va diferenciando y elevando, hasta lograr el grado máximo de su independencia.

Esta dirección, de que en sus primeros comienzos ha menester el pensamiento filosófico, sólo puede, sin duda, venir del pensamiento mismo, en el proceso de su evolución anterior y en el resultado

producido ya en la Historia, porque la contemplación de ese proceso y de ese resultado, en ésta como en toda obra, es parte esencial de nuestro aprendizaje. Los primeros pasos, pues, que en la reflexión filosófica damos nacen del estímulo que en nosotros produce la comunicación del pensamiento ajeno; tal es el sentido de la enseñanza y dirección del maestro en esta esfera, su única función en nuestra educación filosófica, o sea en nuestros ensayos para adquirir el poder de formar conceptos libres, totales y reflexivos de las cosas, y habituarnos progresivamente a producirlos.

En el comercio con el pensamiento ajeno, todo cuanto leemos u oímos, si propiamente llegamos a oírlo o leerlo, y no queda en la mera impresión mecánica del órgano, despierta al punto en nosotros un eco, testimonio de nuestra propia actividad. Sólo que, sucediéndose unas a otras rápidamente las sensaciones, nos falta el tiempo para detener y elaborar cada uno de estos ecos, a menos de dejar de escuchar o leer, y se van apagando en el fondo inextricable de la conciencia. Pero interrumpamos la serie y detengámonos a considerar uno cualquiera de esos movimientos. Al punto advertimos que la reacción excitada en nosotros consiste en un proceso de pensamiento también, que va desenvolviéndose gradualmente, por cierto tiempo más o menos largo, según la intensidad del estímulo, de la atención, de nuestro carácter mental, situación, etcétera. Este proceso, ora es de conformidad, cuan-

do nuestros pensamientos concuerdan con aquellos que nos los sugieren, ora de disconformidad, por el contrario. Algunas veces son meramente episódicos, y a pesar de darles ocasión el pensamiento ajeno, se desenvuelven en otra dirección particular, dejando a un lado toda confrontación con su excitante.

Prescindiendo de este último caso, los dos primeros señalan el despertamiento del *espíritu crítico*.

Conviene distinguir entre el espíritu crítico y el de *contradicción*. Aquél, según se ha visto, no consiste sino en la disposición, despertada al contacto del pensamiento ajeno, a producir el nuestro en tal relación ligada con él, que mediante este vínculo lo afirme o lo niegue, siendo esta afirmación o negación su propio contenido. Pero el espíritu de contradicción es aquel que sólo nota lo disconforme, único estímulo que lo pone en actividad; complaciéndose luego en buscar y hallar doquiera el error, el mal, ocasión, en suma, a la censura. Es como el falseamiento del espíritu crítico: éste es objetivo; aquél, subjetivo, tendiendo a desestimar fácilmente todo cuanto no es él y a ponerse sobre el eje del mundo. En los tiempos actuales el proceso de emancipación del individuo ha favorecido el crecimiento de esta verdadera dolencia intelectual, moral y afectiva, al compás con que ha favorecido al vano afán de originalidad, la soberbia, la negación, la rebeldía; enfermedades que son como la sombra que obscurece y perturba aquel bienhechor movimiento.

Pues es de ley en la historia social, como en la psíquica, que cada evolución, como cada carácter, lleve aneja la posibilidad de decaer en aquellas formas de extravío que sus condiciones más permiten.

El espíritu crítico no es este espíritu subjetivo y de muerte, sino impersonal, objetivo, de salud, de renacimiento y de vida. Merced a él, se estimula la reflexión sobre los problemas que ha venido antes proponiéndose la Filosofía en su historia; y se hace posible resolverlos de mejor manera y hallar otros. Y por un proceso que, desde luego, nos va haciendo independientes, no sólo de los demás, sino de nosotros mismos, para entregarnos más y más a las cosas, llegamos a mirar a éstas cara a cara, a indagarlas directamente con nuestras fuerzas propias, preparadas por aquella especie de tutela para levantarse sobre esas relaciones y producir la reflexión libre. Cuando ésta aparece, ya estamos en el camino de la investigación racional.

El comercio, pues, con el pensamiento ajeno a nadie hará filósofo, porque el filósofo necesita ver por sí la verdad, y es ley de nuestra naturaleza que no podamos encontrarla de balde. Pero a todos nos capacita para esta labor del pensamiento, haciéndonos atender primero a la representación subjetiva de las cosas, mas sólo para llevarnos luego a las cosas mismas. Esta marcha es idéntica en la esfera de la educación científica y en todas las restantes. Por ejemplo, el niño, el hombre de espíritu inculto, por familiarizados que estén con la

vida rural, casi no la observan, ni tienen de ella sino un goce muy rudimentario, mientras que las representaciones de la novela, de la poesía descriptiva y de la pintura de paisaje, como ya nota Humboldt, nos hacen entrar en la Naturaleza, despiertan nuestra atención y nuestras emociones, abriendo en nuestro espíritu el camino para contemplar y sentir fenómenos, espectáculos, que apenas llegaban hasta nosotros cuando nadie nos decía: "Mira y goza". De tal modo, que llega un día en que, prescindiendo del mérito del artista y atendiendo ahora sólo a la función de su obra, hallamos que la pintura de paisaje (lo mismo que, en otro sentido, los cuadros de la vida social en la novela), por fiel y noblemente que interprete la belleza del campo, es una simple nota de atención, un estímulo para que nos representemos interior y libremente cien y cien originales, llenos de varonil realidad, de encanto y de poesía, en cuya comparación el cuadro del más grande artista palidece.

Pero, sin él, quizá no habríamos llegado a ver lo que hoy ya vemos. Por amaneradas y falsas que sean esas obras, ellas nos han llevado hacia la realidad: Chateaubriand y madame Cottin (y no digamos un Walter Scott o un Víctor Hugo) nos han hecho estudiar y gozar la Edad Media. El arte, en tal sentido, es un camino para la Naturaleza. Cuando el hombre, preparado por él, llega a ésta, hallando, como Goethe, que no hay interior de van

Ostade que valga lo que la tienda del zapatero de Dresde, ya está educado para la vida estética.

Pues, no de otra suerte, cuando halla el pensador hartó más realidad en el objeto que en las concepciones de un Platón o de un Hegel, hartó más que ver en la sociedad y el Estado que en los libros de Aristóteles, Montesquieu o Stuart Mill; en las montañas, más que en los de Lyell; en el microscopio, más que en los de Virchow; en el laboratorio, más que en los de Berthelot..., entonces, pero sólo entonces, ya está en camino de ciencia.

No es ahora difícil entender hasta qué punto se halla todavía la enseñanza en nuestro tiempo lejana de estos principios. “Las obras de la Naturaleza son obras de maestro; las obras del hombre son obras de aprendiz”, dice Zachariae. Y, sin embargo, en esas obras de aprendiz es en las que una pedagogía funesta se obstina en cerrar nuestra atención, dejando a un lado la realidad viva y fecunda. La manera usual de considerar las doctrinas, sistemas y teorías coadyuva poderosamente a esta tendencia. Bajo el presentimiento acertado de que las concepciones subjetivas —todas, sin excepción— guardan siempre medida con su objeto, sin cuya presencia serían absolutamente imposibles, se precipita a identificar ambos términos, tomando uno por otro, y pensando con aquella *ignava ratio*, en vano flagelada por Kant, que, pues las cosas están ya sabidas y explicadas en reflexión, discurso y lengua, no hay para qué tomarse el trabajo de mirarlas con

nuestros propios ojos: pereza servil, que hasta decoramos con el aparato de modestia. "Porque —decimos—: ¿qué vamos a ver que ya antes no hayan visto otros más sabios? Y si acaso ellos erraron, ¿vamos a corregirlos nosotros?"

Además, hay en ese modo de concebir el valor de la representación subjetiva otra inexactitud grave.

Con efecto, si en tiempos atrás se tomaba a las formas naturales como tipos inmutables, inmóviles, casi petrificados, lejos de ver en ellas otras tantas manifestaciones oscilantes de la fuerza y proceso interior con que evoluciona la vida natural, única cosa que a través de ellas persiste, así también es uso imaginar todavía las doctrinas científicas como una especie de cristalizaciones, como construcciones definitivas, perpetuas e irreformables, en las cuales fuera sacrilegio poner mano. Más aún. La expresión de esas doctrinas adquiere la misma dureza, el mismo carácter rígido, la misma estructura sacramental, hasta el punto de que no sólo la concepción del derecho, o del pensamiento, o del espacio, etc., se toma inalterable de Kant o de Krause, de Spencer o de Tiberghien, de Comte o de Wundt, sino hasta las definiciones en que se significan, y que reciben, con el transcurso del tiempo, un valor arqueológico, poco distante del de tal o cual fórmula social ya sin contenido: del de un órgano atrofiado de la evolución de la especie.

La verdad, precisamente, está en lo contrario. Las cosas, aunque cognoscibles y pensables, no

son unas mismas con el pensamiento, como al idealista parece. Su concepción por el sujeto, en forma de doctrina y de ciencia, es sólo una visión, aunque directa, en parte acaso errónea, y siempre limitada, de su inagotable realidad, asimismo presente para otras infinitas perspectivas. Además, en esas concepciones hay siempre un fondo, un sentido, un espíritu, una corriente subterránea, que da a cada cual de ellas su característica esencial, y una serie de formas infinitamente varias, en perenne oscilación y deformación, cuyos términos se esfuman y disuelven con más inestabilidad que las nubes de Hamlet. En fin, la expresión de esas formas, último grado de limitación concreta, es por lo mismo doblemente inestable, y apenas vale más que como un símbolo pasajero, o más bien, un estímulo para despertar en nosotros el sentido de la idea que sensibiliza. El proceso de la vida es, en el pensamiento, fundamentalmente el mismo que en todas partes. La riqueza interior de nuestras representaciones, que son ya una visión finita del objeto, fluctúa constantemente, desvaneciéndose y deformando sus límites, para responder de algún modo, a fuerza de substituir unas por otras, a la inabarcable riqueza de la realidad. Cada uno de sus momentos constituye una concreción efímera de ese hervor íntimo, concreción que a la par lo traduce y lo niega. Ninguno vale de por sí, arrancado y desarticulado de la serie creadora, que a todos los engendra, los condensa, los cuarteja y los disuelve. Aislados son, como el mi-

neral, el hueso o la hoja, una vez descuajados del planeta, del animal o de la planta: un producto ya inorgánico, muerto, inútil para el conocimiento y la vida.

Júzguese ahora del valor de esa pedagogía intelectual, que quiere educarnos y alimentarnos con semejantes detritus.

1887.

LA REGULARIDAD EN EL TRABAJO

El que se pregunte qué debe entenderse por “hombre ocupado” o “que tiene mucho que hacer”, es dudoso pueda darse cuenta de ello. Si bien se mira, todos los hombres tienen que hacer lo mismo, en cantidad y calidad: vivir, ser activos para llenar los fines que esa vida supone, con actividad que en cierto modo es doble: *a)* Aplicada a las necesidades y deberes generales humanos; *b)* A los asuntos que llamaríamos profesionales, o sea, los que constituyen la función social, que corresponde a toda persona, salvo a los parásitos —pobres o ricos—: industria, política, sacerdocio, ciencia, abogacía, poesía, comercio, bellas artes, ingeniería, agricultura... Y como, tanto una como otra clase de asuntos, son inagotables, todo el mundo tiene por delante el infinito. O, en otros términos, cada cual tenemos tanto que hacer como los demás; no cabiendo dar por terminado un asunto —relativamente terminado, para los usos comunes de la vida— sin que surja en

en el mismo instante otro; y así, sin fin. Todavía se podría sostener que aun el vago y holgazán más perdido, está siempre ocupado, y tanto como el más honrado y laborioso: dormir, pasear, charlar, contar las vigas del techo, jugar, fumar, emborracarse, cortejar a las mujeres, es hacer algo; son otras tantas formas de gastar la actividad, otras tantas ocupaciones.

Hay un sentido, sin embargo, en el cual se puede sostener que existen hombres “más ocupados” que otros, a saber: en el de que tienen, por una parte, mayor heterogeneidad de quehaceres profesionales, o sea diversas profesiones a un tiempo (política, letras, industrias, verbigracia); por otra, en el de que han de ultimar algunos de esos quehaceres, a lo menos, en plazos fijos (un pedimento, una casa, una lección de clase). Pero, fuera de esta acepción, hay que repetirlo: ninguna persona tiene que hacer más que las restantes.

Los hombres ordenados, por muy “ocupados” que estén —y ya se ha explicado el único sentido racional en que esto se puede decir—, hallan siempre tiempo para sus varias cosas, repartiéndolo proporcionalmente entre ellas, anteponiendo las urgentes y a plazo fatal, posponiendo las otras, distribuyendo su atención según las exigencias de cada una. Son hombres de presupuesto, y, sobre todo, de cuentas; porque un presupuesto, sea de actividad, de tiempo, de dinero, se hace con facilidad; lo difícil es sujetarse a él, seguirlo. Pero el hombre que

guarda medida en el trabajo mantiene siempre fiel su reflexión sobre el plan de sus proyectos, antes como después de realizar cada uno de sus episodios; hace continuo examen de conciencia y se determina según el resultado de este examen, sin variar de plan, sino con aquella prudente y mesurada flexibilidad propia de todo racional límite, y a la cual, si es de cierto peligroso ceder demasiado, no hay modo de escapar: porque la variación nos viene impuesta muchas veces de modo insuperable por un cambio análogo repentino de las circunstancias en que fué concebido nuestro primitivo proyecto.

Por el contrario, el hombre desordenado trabaja a capricho, sin regla ni compás; hace ahora lo que debería hacer mañana; a escape y con vértigo, lo que pide tiempo, lentitud, reposo; antepone o pospone las cosas, sin más ley que el humor del momento, o las relega a un futuro indefinido, pensando siempre en que ha de hacerlas, y nunca en el cómo ni el cuándo. Y así en él se acumulan al par la aversión al trabajo aplazado y el disgusto por el aplazamiento. Con esta división morbosa, e inquietud, y aun verdadera amargura, y remordimiento, e impotencia a la vez para vencerse, nadie puede lograr las condiciones más elementales para un trabajo fructuoso: la serenidad, la paz interior, el gusto por la obra, que cuando hay apremio irresistible acabamos quizás por hacer, pero atropelladamente, con dudoso éxito y sin que logremos el goce noble de ella en tal contrariedad de la vida. Recuerda esta

contrariedad la que Goethe ha señalado como centro del carácter de Hamlet, luchando siempre entre su obra y su impotencia para realizarla.

Si se quisiera resumir esas dos situaciones del ánimo en una fórmula concreta, podría decirse que lo que implica la primera y falta a la segunda es una sola cosa: el *self-government*, el dominio de nosotros mismos. La prueba es que el hombre desordenado cesa de serlo en ciertas cosas, tan luego como hay en su vida profesional una regla exterior que lo obliga a medir su trabajo y su tiempo. Un profesor honrado, por ejemplo, que deja de señalar día para una conferencia voluntaria en una asociación pública, o tiene abandonada una investigación que, sin deber alguno externo, ha emprendido en su laboratorio, o un artículo para una revista científica, o cualquier otro trabajo, en suma, proyectado y hasta comenzado quizá por pura inclinación espontánea, no dejará, sin embargo, de dar su clase, cuya hora constituye para él un ritmo *heteronómico*, que diría Kant: una regla mecánica externa de conducta, que suple la falta de ritmo y dirección interiores, orgánicos y libres: no de muy otra suerte, en el fondo, a como la tutela auxilia la deficiencia del niño para gobernarse por sí exclusivamente.

Ahora, si para cada una de las cosas que ese profesor tiene que hacer, hubiere quien le llevase el compás, como lo hay para empujarlo a cátedra, puede bien decirse que las más de ellas, casi todas, se harían. Sólo que, entonces, no sería hom-

bre ya, sino un mecanismo perfectamente inútil para los propios fines cuyo cumplimiento se procuraba asegurar por este modo.

El remedio está en saber considerar *uno mismo* sus deberes y negocios todos con tanto rigor como si desde lo exterior se los impusieran, o más bien, con mayor rigor, a la vez que con mayor libertad: como quiera que el tiempo, lugar, modo, intensidad y demás circunstancias de cada obra elemental en la obra entera de su vida son entonces determinados, según las condiciones todas del asunto y su individualidad en el caso, y no por una regla convencional, uniforme, fundada a lo sumo en abstractos promedios, que, por poder servir para todos, no valen en realidad para ninguno, si las cosas se toman con sus legítimas exigencias.

Esto, en la relación particular que aquí se discute, es gobernarse a sí propio: cosa más difícil, en cierta apariencia al menos, que gobernar a los demás, porque es mucho más cómodo imponer a otros —sólo que esto no es gobernar— una conducta externa, que luchar con los obstáculos, tan diversos, que por todas partes se oponen al libre régimen de nosotros mismos.

¡Qué problema para la educación de la voluntad este del ritmo en el trabajo!

LA CRÍTICA ESPONTÁNEA DE LOS NIÑOS EN BELLAS ARTES

(RECUERDOS DE UNA EXCURSIÓN)

Sabiendo que, por iniciativa del Sr. Riaño (1), había adquirido el Conservatorio de Artes y Oficios dos colecciones de vaciados en yeso de las dos famosas tribunas de Lucas de la Robbia y Donatello (hoy en el Museo de Florencia), fuí a verlas en el invierno de 1882-83, acompañando a una sección de alumnos de la *Institución* —casi toda la 5.ª—Por varias causas, en especial la falta de profesorado, la mayoría de cuyos individuos tenía entonces (y aun tiene) que atender en la *Institución* a un cúmulo de obligaciones bastante mayor que el usual, aquellos alumnos, a pesar de su edad (catorce a diez y seis años) y de su instrucción en

(1) Este benemérito profesor de Historia de las Bellas Artes en la Escuela de Diplomática desempeñaba entonces la Dirección general de Instrucción pública.

otras materias, y aun en otros varios períodos de la Historia de la escultura, desconocían aún en absoluto hasta los nombres de los escultores mencionados. Hoy ya van dominando poco a poco todo este estudio, merced a las series combinadas de excursiones que, bajo la dirección del profesor señor Cossío, tienen lugar con este objeto a los diversos museos de Madrid, y en particular al de Reproducciones Artísticas, confiado al referido señor Riaño, *notre maître à tous* en España en este género de conocimientos.

La benevolencia del Sr. D. Félix Márquez(director a la sazón del Conservatorio de Artes) nos consintió permanecer cerca de una hora en la clase donde acababan de desembalarse y colocarse los objetos.

Aprovechando la feliz ignorancia de los muchachos (¡ojalá sólo fuera posible disiparla por medios análogos!), les hice observar las diferentes piezas, mezcladas y confundidas todavía unas con otras, sin prevenir su juicio con la menor indicación acerca de ellas. El primer resultado de esta ojeada, bastante rápida, fué distinguir inmediatamente y sin vacilar las obras de los dos escultores con la seguridad más espontánea, resistiéndose tenazmente a toda contradicción y aun a la más leve duda.

Este primer resultado, tratándose de alumnos de regular inteligencia, pero que no tenían antecedente alguno sobre el carácter respectivo de aquellos artistas, probaba un espíritu de observación, que, for-

mado en otras cosas, se aplicaba, sin embargo a ésta; en suma, un grado mayor o menor, pero real y efectivo, de educación artística. Sin duda, un artista, un inteligente, apenas comprenderá cómo puede extrañar que a primera vista se distingan dos estilos tan completamente diversos (por lo menos, en aquellos ejemplares, pues la *Santa Cecilia* de Donatello la hemos visto tomar más de una vez a personas mayores e instruídas por obra de la Robbia). Mas que, prescindiendo de sus conocimientos, prueben a llevar delante de estos vaciados a hombres cultos, pero sin costumbre de juzgar en las artes plásticas, dejándolos abandonados a sus espontáneas impresiones, y los verán tan perplejos, que les parecerá inconcebible; sin considerar que tal vez ellos se verían no menos confundidos y apurados para distinguir, por ejemplo, un gneiss y un granito, cosa que un geólogo pedante tendrá por igualmente increíble. Hombre, y granado era yo, en vísperas nada menos que de entrar en la cátedra que tengo confiada en la Universidad, autor de algunas cosas impresas, pretendiente a filósofo y bastante familiarizado con algunos libros de estética —la de Hegel, entre otras—, y, sin embargo, la primera vez —¡qué digo la primera vez, muchas!— que entré en el Museo del Prado me era imposible distinguir si era mejor el *Fauno crióforo* que la *Venus* de Piquer, u otras obras análogas. Para todo ello necesité mucho tiempo, maldiciendo la falta de catálogo de aquella dependencia, falta que, por otra

parte, hace trabajar más al principiante, sobre quien no puede menos de ejercer cierta presión la noticia de que tal obra que le parecía intolerable es, por ejemplo, de un Miguel Angel, y cuál otra que le embelesaba, de un X. ¿Será por esto por lo que ni siquiera se halla traducido el Catálogo que de esta colección —no muy espléndida, en verdad— ha publicado ha tiempo en alemán el señor Hübner, uno de esos tercios extranjeros que se han empeñado en hacernos nuestra historia?...

La verdad es, bromas aparte, que cuesta mucho trabajo siempre formar juicios *propios* en cosas de escultura, y, en general, de arte, y aun de todo. No negaré que otros habrán necesitado menos tiempo que yo para resolverse, pero a mí tal me ha acontecido, y aun a personas de muchísima mayor instrucción y hasta de verdadera superioridad y fama en punto a estética (teórica), he visto titubear antes de distinguir (como si dijéramos) entre un Velázquez y un Orbaneja, o, lo que es peor, decidirse sin titubear por el segundo. Y es que la teoría auxilia fundamentalmente la práctica, la dirige, la fecunda, hasta la hace posible, pero no la substituye.

Volviendo a nuestros muchachos, una vez diferenciado en conjunto el estilo de los dos escultores, vino el segundo momento: el de irse explicando una por una las notas, cuya unidad sintética había necesariamente guiado de un modo irreflexivo, pero no menos firme, sus juicios. Así, por ejemplo, la obra de Donatello era acentuada, musculosa, enérgica

en la composición, en la expresión, en las actitudes, en el modelado; la de la Robbia, suave, fundida, reposada. Pronto agotaron este análisis puramente descriptivo; no era de esperar otra cosa, dado el corto capital intelectual que podían gastar en aquella operación, en sí inagotable, pero cuyo grado para cada individuo se limita en razón del de su educación intelectual.

Hasta aquí habían obtenido un resultado, el primero e indispensable en todo proceso crítico: la definición de la obra, definición que comienza por la vaga e instintiva percepción de sus notas, hasta que la reflexión va fijándolas una a una y concluye por resumirlas en una característica sintética; todo ello, alcanzado por la acción espontánea del examen personal del objeto. El espíritu general de observación, que no consiste en otra cosa, se hallaba, pues, desenvuelto en aquellos niños de doce a catorce años en un orden superior al que alcanza en muchas personas mayores y de mayores medios en tales asuntos.

Pero restaba el segundo momento del problema, a saber: el del juicio respecto al mérito comparativo de ambas obras. Y en esta parte, al preguntarles sus preferencias, obligándolos a darse cuenta reflexivamente de los sentimientos que no habría podido menos de ir poco a poco despertando en su espíritu la contemplación de los vaciados, se verificó un fenómeno muy curioso: explosión unánime en favor de Lucas de la Robbia. Les faltaba tiempo

para decirme que desde el primer momento les había parecido tan superior, que apenas comprendían dudase nadie: aquella dulzura, aquella expresión mística, aquella morbidez, aquella elegancia, aquel reposo, ¿cómo pueden compararse con la grosera rudeza y las formas duras, impropias, abultadas, de unos niños inverosímiles, hasta tocar en la caricatura? —“¡Y Donatello es un escultor de reputación!”, me decían casi agresivamente. Ya se concibe que me guardé muy bien de darles la más leve señal de disentimiento con esta vehemente opinión, y ni siquiera les invité a que estudiaran con más detenimiento ambas obras antes de pronunciarse. Mostrando la más rigurosa neutralidad y aun indiferencia, me puse a mirar distraído, ya unas, ya otras piezas. Ellos hicieron otro tanto, y a poco, espontáneamente se produjo cierta atenuación en la crudeza del primer juicio. —“No; yo no digo que esto sea precisamente un mamarracho.” —“Hay vigor; la composición tiene cierto brío.” —“Colocadas estas figuras en su sitio, no resultarán tan bastas y abultadas...” Tales eran las frases que comenzaban a circular entre los Aristarcos. Y, al propio tiempo, otras como: “Después de bien miradas estas cosas de Donatello, que al fin son muy varoniles, parecen las de la Robbia un tanto afeminadas”; “recuerdan los versos de Lamartine”, etc., etc.

En fin, ¿a qué cansar? El movimiento gradual de reacción se acentuó en términos que no faltó quien dijera: “Otras obras tendrá Lucas de la Robbia por

las que merecerá mejor su fama". —Precisamente el mismo muchacho (cosa natural, y harto más lamentable en nuestros hombres hechos y derechos) que había puesto en duda la justicia de la "reputación" de Donatello.

Entonces les hice ver cuán natural había sido su primer movimiento en pro de la expresión dulce y sentimental y las formas acabadas, finas y elegantes; se necesita más esfuerzo para comprender y sentir a Signorelli o Miguel Angel que a Perugino o al Beato Angélico; y no digo en nuestra raza descolorida y anémica, muerta de hambre, afeminada y romántica. Les dije que en su crítica de Donatello había mucho exacto, como lo hay en las notas de Moratín al *Hamlet*. Lo cual no quita que Donatello sea Donatello y Shakespeare el primer poeta dramático desde el nacimiento de Cristo.

En suma, hice mi crítica de su crítica... Pero esta parte no importa. Sólo he querido llamar la atención sobre un ejemplo del proceso natural y espontáneo en el juicio de obras estéticas. ¡Ojalá llegue pronto el día en que pueda toda enseñanza fundarse sobre bases análogas y reducirse a despertar y guiar (con sumo tacto y respeto) el *juicio propio* de los niños! Sólo que esto es imposible mientras no se convenza a la gente de que vale más la *cualidad* que la *cantidad* en las cosas del saber, o más bien: de que *únicamente por la calidad* el saber es tal saber. Entonces se descargarán los odiosos programas de los odiosos exámenes, y se exigirá

de toda clase de estudiantes que sean hombres, no papagayos; que sepan verdaderamente, no que se atormenten y sequen el cerebro para retener un cúmulo de cosas estampadas, muertas e ininteligibles para ellos, y para sus maestros no pocas veces.

1885.

SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE NUESTRO PUEBLO

Uno de los rasgos más salientes de la reforma que hoy experimenta la educación en todas partes es el desarrollo del elemento artístico. Poco a poco, en todas las naciones ha ido tomando la enseñanza del dibujo una extensión tal, que ha acabado por incluirse, en la mayoría de ellas, como rama obligatoria en la instrucción primaria. Las escuelas de artes decorativas y aplicadas a la industria, emulando el ejemplo de la organizada en Kensington (Londres) por el Departamento de Ciencia y Arte, van creándose en todas las grandes capitales, sobre todo al lado de los museos, cuyas colecciones influyen tanto de esta suerte.

Pero aun dejando aparte estas aplicaciones para mejorar nuestra industria, hay una esfera más llana y general: la de la educación del gusto. No hace mucho que en Mánchester llamaba la atención un profesor ilustre sobre el valor que para la cultura

de la gran masa del pueblo tiene la educación del sentimiento estético; y poco antes, entre nosotros, la señora doña Concepción Arenal, en su admirable *Memoria sobre el empleo del domingo en las prisiones* (1), demostraba de una manera concluyente la importancia moral que este elemento tiene en relación con las diversiones de los hombres. Las aficiones, juegos y recreos de éstos representan, con efecto, lo que pudiera llamarse su vida estética, y dependen por completo del grado de su educación en este orden. Ahora bien: cualquiera puede comprender la diferencia que hay entre un pueblo cuyos goces y diversiones son, por ejemplo, los toros, la taberna y los juegos de cartas, y otro donde el gusto por las buenas lecturas, las obras de arte, las expediciones al campo, los juegos corporales, etc., se halla difundido hasta entre las últimas clases, como acontece en Francia, y sobre todo en Inglaterra, cuyos museos y cuyos parques apenas pueden ya en ciertos días contener las muchedumbres que en ellos buscan solaz y esparcimiento.

Es bien sabido que Madrid posee museos del mayor interés, que hoy son verdaderos cementerios de obras y restos mudos: el Arqueológico, el de Reproducciones, la Armería Real, la selecta colección de la Academia de San Fernando, la de la Histo-

(1) Presentada al Congreso Penitenciario de Roma de 1885 y publicada en los números 178 y 179 del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.

ria, y sobre todos el gran Museo del Prado, que, no obstante los vacíos que en la serie de sus escuelas ofrece (1), y que no es fácil que se corrijan mientras no tenga una organización científica (en vez de la actual, meramente administrativa), es, sin duda, uno de los más importantes de Europa. Pero las más de estas colecciones, o carecen de papeletas circunstanciadas que den razón de los objetos, o no tienen catálogos, o los tienen mal hechos, o los venden a precios enteramente inaccesibles para personas poco acomodadas. Así, muchísimas veces, es inútil que los profanos en esta clase de estudios busquen en ellos modo de enterarse de lo que representan los objetos expuestos, y aun siquiera de lo que son en ciertos casos. De esta suerte, el atractivo de tan útiles tesoros para la mayoría de nuestro pueblo (es decir, para todos cuantos carecen de estudios previos especiales) es muy escaso, reduciéndose casi tan sólo al estímulo de una curiosidad superficial, bien pronto satisfecha; y su influjo sobre la instrucción, gustos, educación y cultura general de esa masa, mucho más escaso aún, desgraciadamente.

Ahora bien: ¿no podría hacerse algo en el sentido de aprovechar mejor nuestros museos? Sin duda, el mejor medio sería organizar visitas a sus coleccio-

(1) Véase el artículo del Sr. Cossío, "Algunos vacíos en el Museo del Prado", en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* del 30 de junio de 1884.

nes, dirigidas por personas competentes, que las explicasen y llamasen la atención sobre sus más interesantes ejemplares: algo análogo a lo que, para sus alumnos, tiene establecido la *Institución* (1). ¿No sería posible extender este sistema a otra clase de personas? El Estado cuenta con algunos profesores y empleados inteligentes en los estudios arqueológicos, que dispensarían un gran servicio a la cultura nacional si tomaran a su cargo la explicación de nuestras colecciones, popularizando así los conocimientos artísticos y apresurando el día en que no cause rubor comparar la soledad que, por ejemplo, reina en nuestro Museo Arqueológico con la muchedumbre que circula en los de Cluny o South-Kensington.

Sin duda, vendrá un día en que los directores y funcionarios facultativos de estos centros tendrán anejas a su cargo, con la clasificación y catalogación de los objetos, otras funciones encaminadas a darlos a conocer, como la publicación de estudios, las lecciones y conferencias, ya de carácter popular, ya dedicadas a un auditorio más técnico y reducido (2); y entonces, la gestión superior de esta clase

(1) Sabido es el desarrollo que a las excursiones de esta y de todas clases ha dado la Institución Libre de Enseñanza.

(2) Da pena comparar también nuestros Museos con el número de cursos y conferencias que se explican en el Museo de Kensington, o en el del Louvre, que forma hoy ya una verdadera escuela de arqueología e historia.

de instituciones, por lo común confiada a grandes ilustraciones del arte y la literatura nacionales, lo estará a hombres de ciencia. Pero ¿no se podría comenzar ya a intentar algo de esto, aunque sea en una esfera muy reducida?

1887.

EL AYUNTAMIENTO DE MADRID Y EL JUEGO DE LOS NIÑOS

Ya otras veces se ha llamado la atención sobre la importancia del juego corporal; sobre el creciente influjo del sistema inglés en este punto, adoptado más y más cada día por los pueblos, como Alemania, Suiza y Bélgica (1), que menos parecían necesitar del ejemplo ajeno para mejorar la organización de su enseñanza, tan justamente celebrada entre las más perfectas, y sobre la constante reclamación de los pedagogos franceses de mejor sentido en pro de la introducción en su país de este potente medio de reanimar la energía viril de alma y cuerpo en las nuevas generaciones.

Por lo mismo que la *Institución* ha venido tan tarde a la vida, ha podido aprovechar en alguna medida los resultados de este movimiento. Desde el principio, y sobre todo desde la fundación de nuestra escuela primaria, en 1878, nuestros discípulos, cuyo ejemplo no ha sido inútil para otras

(1) Ha poco, en Francia, y con grande impulso.

Corporaciones y establecimientos, han salido diariamente con sus profesores (¡nada de inspectores ni ayudantes!) entre las clases de la mañana y las de la tarde, no a paseo, sino a jugar en algún sitio abierto, además de consagrar por entero toda la tarde de los miércoles, y con frecuencia las mañanas de los domingos, a partidas organizadas de pelota, marro, *rounders*, liebres, etc. Pues el juego desorganizado—inorgánico, que diría un filósofo—, o sea el que se reduce a correr y saltar de aquí para allá, sin plan alguno, cansa y aburre pronto a los niños, cuya actividad se agota al poco tiempo por falta de un elemento ideal, que incesantemente la reanima en los juegos de partido u organizados, juegos esencialmente representativos, formas ideales de una lucha artística y dramática.

Aunque el local que hoy ocupa la *Institución*, y que acaba de adquirir, tiene jardín y patio, estos lugares son todavía demasiado pequeños para juegos de esa especie, sirviendo sólo para disponer siempre de aire puro con que renovar el de las clases, para el esparcimiento y recreo con que en los intervalos de una a otra lección se desentumecen y fortifican los niños al aire libre, para los trabajos de botánica, jardinería, etc., y aun para dar, a veces, en ellos la clase. Pero así, ahora como antes, carecemos de un sitio para el juego corporal algo libre y sostenido, y tenemos que salir con nuestros discípulos, como antes, para llevarlos a otros más espaciosos.

Buscarlos, ya es en Madrid empresa. Cuando la *Institución* vivía en la calle de Esparteros, íbamos con los muchachos al Campo del Moro; pero no disponiendo para estas salidas cada día, excepto el miércoles, más que dos horas (de doce a dos), de las cuales se lleva veinte minutos el almuerzo, y teniendo que atravesar calles de mucho tránsito, la mayor parte de este tiempo se consumía en ir y venir, quedando para jugar muy poco. Cierto que los niños más pequeños, cuyas clases terminan a las once, contaban con tres horas; pero, en cambio, gastaban media en almorzar, y mucho más que los mayores en el camino; de suerte que el resultado era idéntico. Además, la mucha circulación de aquellas calles obligaba a llevar a los alumnos casi, casi en formación; sistema absurdo, que suprime toda individualidad y libertad, y aburre soberanamente a niños y maestros.

Cuando la *Institución* se trasladó a la calle de las Infantas, este orden de cosas mejoró notablemente. Porque no sólo el Prado, y aun el Retiro, se hallaban mucho más cerca, sino que el camino era, salvo cortísima parte (que, sin embargo, no dejó de darnos malos ratos), una vía tan ancha como la calle de Alcalá. Hoy, por último, nos hallamos, no ya cerca de los paseos y del campo, sino en el paseo y el campo mismo; de suerte que hallamos a la mano, como nunca, lugares a propósito para los juegos de nuestros discípulos. Los grandes solares que nos rodean permiten cierta expansión; pero ésta

no durará más de lo que se tarde en edificar en ellos, o al menos en desmontarlos y abrir calles. Ya hemos tenido que ir retirándonos de unos a otros, y no está ciertamente lejano el día en que será ya imposible hallar cerca esos lugares de esparcimiento.

Pero ¿cuánto peor lo pasarán otros institutos de enseñanza, situados en puntos más céntricos, y, por tanto, más alejados de dichos lugares? ¿Qué pasará, sobre todo, a los niños de las escuelas públicas de Madrid, en general tan mal emplazadas? Precisamente, en el interior de la población, tal vez *no hay un solo sitio* donde puedan jugar los niños. La plaza Mayor, las de Oriente, Santo Domingo, Isabel II, el Rey, Progreso, Santa Ana, la Puerta de Alcalá..., todas, todas han sido poco a poco inutilizadas para cualquier juego que no sea una agitación desconcertada y estéril, a fuerza de irlas poblando de jardines, aunque sean tan diminutos como los canastitos de la plaza de la Villa. Parece que nuestros Ayuntamientos, heridos todos de *agorafobia*, sienten verdadero terror al contemplar un espacio anchuroso donde los pobres niños puedan moverse con libertad y entregarse a ejercicios varoniles.

Hay más: aun saliendo del centro, apelando a los paseos, tan distantes de él en Madrid, es punto menos que imposible hallar un sitio donde poder jugar. No hay que decir que el día en que, a semejanza, no ya de Inglaterra, sino de Bélgica, Italia, Francia, Portugal y otros pueblos, se generalicen esos juegos entre hombres hechos, que establezcan

sus partidas, sociedades y *clubs* —de que algún pequeño ensayo se ha hecho en Madrid— tendrán que ir, como vamos ahora algunos, a El Pardo, o al soto del puente de San Fernando, o al menos a la Casa de Campo o la Moncloa. Aun en el Retiro, a no ir muy lejos, el ancho paseo que arranca de la Puerta de Alcalá, o el de las Estatutas, son, sin embargo, demasiado estrechos y pendientes; y allí, comoquiera, es difícil dar a los ejercicios corporales el desarrollo que piden, sin una continua molestia de los transeúntes, cuyo esparcimiento no es lícito perturbar. El Botánico y la Castellana ofrecen peores sitios, y el Salón del Prado, que es, sin duda, el más espacioso y el menos concurrido a las horas mejor adecuadas para el juego, se halla completamente inutilizado por las subdivisiones que en él marcan faroles y asientos, y que hacen imposible un juego algo enérgico y viril, so pena de accidentes, que no pocas veces hemos experimentado profesores y alumnos, a costa propia.

Si esto ocurre a nuestros discípulos, ¿qué acontecerá a los pobres niños de las escuelas públicas, donde no existe, que yo sepa, un solo local mediano para juego, incluso en los Jardines Fröebel? ¿Qué a los de tantos colegios privados, condenados, por desgracia, a vivir en el centro, a menos de perder su clientela, y faltos a veces hasta del más pequeño desahogo, como a nosotros nos acontecía en las calles de Esparteros y las Infantas? Por último, ¿qué pasará a las familias imposibilitadas de llevar a sus

hijos a esos lugares, para algo más que para pasearlos, cuando no llevados de la mano, por lo menos engomados y engalanados como señores mayores, o para que den algunas carreritas de a 20 ó 30 metros?

En verdad, harto sabe el vecindario de Madrid los circunspectos límites en que suelen encerrar nuestros Ayuntamientos la acción tutelar que (en teoría) les corresponde acerca de estas cosas. El atento examen de su presupuesto; el contraste, por ejemplo, entre la modestia con que atienden a las más rudimentarias necesidades de la higiene y la inoportuna esplendidez que ostentan en sus fiestas magníficas da elocuente testimonio de su interés y buen sentido. Después de todo, procuran inspirarse en el estado actual de nuestros gustos y costumbres; porque, ¿cuántas son las familias castizas que prefieren gastar en carne y vino, en ropa blanca, en libros, en viajes, lo que usualmente gastan, las más, en alfombras y en mobiliario para el salón “de respeto”?

Así, no es tiempo todavía, ¡no lo será en años!, de pedir a nuestros Ayuntamientos lo que sería inútil pretender que considerase hoy necesario la opinión; la gente que a duras penas se lava las partes más visibles de su cuerpo, ¿cómo ha de clamar por baños públicos? Por esto no hay que pensar en que nadie se cuide de establecer parques con anchurosos espacios, donde jueguen grandes y pequeños, como en Londres o en Bruselas; o campos especiales de juego para los niños de las escuelas pú-

blicas, como en Amsterdam y Zurich, o para todos, como en Berlín y otras ciudades. Pero, al menos, ¿será también demasiado pedir que el Ayuntamiento tenga la bondad de dejar jugar a esos niños en alguna parte, en vez de irlos persiguiendo de paseo en paseo, de plaza en plaza, hasta encerrarlos en sus casas y escuelas, donde se estén quietos y no molesten al vecindario? ¡Oh bienhechora protección de nuestros regidores en pro de la salud y educación de la infancia y de su vigoroso desarrollo de espíritu y cuerpo!

¿O serán estas, por ventura, cosas impropias de la *gravedad* de sus funciones?

No es corta, ciertamente, la que entraña el problema.

1887.

LOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

I

Hay que distinguir entre la parte que en la educación física puede tomar la escuela y la que corresponde a otros elementos, verbigracia: 1) la familia: alimentación, sueño, trabajo doméstico, vestido, aseo y demás condiciones de higiene; 2) el Municipio: paseos, parques y baños públicos, campo de juegos para niños, como los de Londres, Amsterdam, Berlín, etc.; 3) el Estado: con medios análogos y la inspección y promoción de todos, en su límite.

La escuela, a veces, se sustituye para muchas de estas cosas a los demás círculos, verbigracia, en los colegios de internos, en las cantinas escolares de París, en los *penny dinners* ingleses, etc.

Y siempre ejerce grande influjo (si el maestro cumple su misión) en la educación doméstica; porque el maestro reeduca en parte a los padres por medio de los hijos.

II

Respecto de la educación física *escolar* comprende:

I. — El supuesto primordial para ella: las condiciones higiénicas del *local*. El emplazamiento, área, cubicación, iluminación, ventilación, caldeo, forma y elementos de construcción de las clases, mobiliario, material de enseñanza, campos escolares, lavabos, retretes, guardarropas, etc.; todo esto constituye importantísimo influjo, en bien o en mal, para el desarrollo corporal de los niños. Así, la miopía resulta de una iluminación viciosa y de falta de horizonte dilatado; la escoliosis, o curvatura dorsal, de los defectos del mobiliario, etc., etc. Por el contrario, muchas condiciones favorables para la salud proceden de las cualidades beneficiosas de aquellos factores.

II. — Régimen *general* de la enseñanza, que puede ser saludable o antihigiénico; aquí entran las graves cuestiones del exceso y recargo de trabajo escolar (*surmenage* y *malmarage*, en Francia; *over pressure*, en Inglaterra; *Ueberbürdung*, en Alemania); la sedentariedad, la falta de ejercicio muscular, la de variedad en los trabajos de clase, y tantas otras. Todo esto, no sólo influye en la vida y funciones mentales del niño, sino en su salud física, en el estricto sentido, ya porque el estado del sistema nervioso obra y trasciende sobre la integri-

dad del organismo, ya por la acción directa del mal régimen sobre determinados órganos, verbigracia, las congestiones del hígado por exceso de sedentariedad.

III. — Régimen *especial*, encaminado a promover y mejorar el desarrollo físico de los educandos; a este orden corresponden principalmente:

a) Las disposiciones tocantes al aseo personal de éstos —en algunas escuelas extranjeras (verbigracia, de Suiza) se lava a los niños al entrar en la escuela cuando no vienen limpios—; los consejos sobre su vida corporal toda; las prescripciones adoptadas en punto a actitudes, funciones corporales, inspección médica, cantinas, suplemento de vestidos en casos dados, etc.

b) Los ejercicios particularmente consagrados a promover de un modo directo ese desarrollo, los cuales no se reducen a ejercicios musculares, comprendiendo:

1) El desarrollo y fortalecimiento de la actividad muscular, de la circulación de la sangre, de las funciones de la piel, del aparato respiratorio, etc.

2) El del endurecimiento (moral) para evitar, disminuir y soportar la fatiga, las privaciones, el dolor corporal, a saber: la educación del valor, serenidad, destreza, rapidez, agilidad, atención, dominio de sí mismo, unidad de movimientos de cada individuo con la masa y otras cualidades que ni siquiera son exclusivamente físicas, sino *psicofísicas*.

c) La educación de los sentidos, que no debe concretarse (contra lo que es todavía usual entre nosotros) a las escuelas de párvulos.

III

Los ejercicios, no *exclusiva*, pero sí *predominantemente* musculares, se distribuyen en los principales grupos siguientes:

a) Gimnasia muscular: 1) sin aparatos; 2) con ellos.

b) Ejercicios militares, cuyo elemento sano y racional (marchas, y, en general, movimientos isócronos de masas) forma en realidad parte de los anteriores; pero que, a causa del militarismo alemán y francés reinante, constituyen hoy un grupo aparte, con otro sentido, censurable ciertamente, y que tiene su expresión capital en los batallones escolares.

c) Esgrima, carrera, natación, tiro al blanco, equitación, velocípedo, remo y vela, etc.

d) Paseos y excursiones al campo, ya con un fin de mero alpinismo, ya combinados con otros fines: sea el goce del paisaje, sea el estudio de la geología, la zoología, la arqueología, la botánica y la agricultura, las industrias, las costumbres locales, etc.

e) Juegos corporales organizados, más o menos enérgicos, desde el billar, la calva o los bolos, a la pelota, marro, *croquet*, *lawn tennis*, *cricket*, *crosse*, *foot-ball*, etc.

IV

Diversa acción de cada uno de estos medios:

- 1) Sobre el desenvolvimiento corporal en su conjunto.
- 2) Sobre las funciones de la piel.
- 3) Sobre el sistema muscular en general, y en particular sobre músculos dados.
- 4) Sobre las funciones digestivas, circulatorias y respiratorias.
- 5) Sobre el sistema nervioso.
- 6) Sobre cualidades espirituales o psicofísicas, como son las ya antes dichas; en general, se las puede subdividir en tres grupos:
 - a) Intelectuales: atención sostenida, intuición rápida, observación perspicaz, reflexión, etc.
 - b) Afectivas: apartamiento de los placeres groseros y malsanos, amor a la Naturaleza, goce viril del propio vigor, serenidad, valor, jovialidad, etc.
 - c) De voluntad: personalidad y dominio de sí mismo, endurecimiento, agilidad práctica, moralidad y pureza de costumbres, etc.

V

Ahora dos palabras sobre el estado actual de la cuestión:

- 1) Decrece el favor de la gimnasia, muy especialmente la de aparatos, que parece va viniendo a ser casi médica y de uso excepcional.

2) Decrece también, y por fortuna, el gusto por los batallones escolares (1).

3) Aumenta el éxito de los juegos corporales organizados, que se van introduciendo y extendiendo en Alemania (Brunswick ha comenzado), Suiza (Zurich), Bruselas, etc. En Francia y Alemania todo el mundo pide hoy el sistema inglés (2).

1888.

(1) Véase el artículo del Sr. Cossío sobre este asunto, inserto en el número 272 del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.

(2) Poco después de publicada esta nota, los libros de messieurs de Coubertin y Darly (Grousset) dieron en Francia la señal de la organización de dos sociedades consagradas a promover sobre todo los juegos corporales: la "Liga nacional de educación física", presidida por M. Berthelot, y cuya alma es M. Grousset, y la "Asociación para la reforma de la educación escolar en Francia", al frente de la cual se halla monsieur Julio Simon, y que impulsa M. de Coubertin.

EL ESPÍRITU MECÁNICO EN LA EDUCACIÓN

Merced al desenvolvimiento de ciertos principios y de ciertos hechos sociales, que no es éste lugar de exponer, ha venido a dominar en la generalidad de los espíritus un concepto según el cual en la disposición puramente exterior de las cosas —verbi-gracia, en las leyes— es donde se debe buscar los resortes que garantizan eficazmente la conducta racional humana. Esta concepción, fundada en una psicología poco conforme con la realidad de las cosas, se ha extendido por todas las esferas de la actividad social, desde la religión a la vida económica, desde el derecho penal a la política, y ha hallado singular favor en la pedagogía. De ahí, por ejemplo, ese prurito de reglamentarlo todo en materias de educación y enseñanza, de querer precaverlo todo, de confiar el logro de los fines propios de este orden de la vida a un mecanismo de fuerzas exteriores; en vez de entregarse, con cuanta seguridad cabe en lo humano, a la libre acción individual, éti-

ca e interna del maestro, y de esperarle éste, a su vez, todo del influjo de esa acción sobre las energías no menos internas del discípulo.

Así, verbigracia, discuten hombres eminentes sobre el número máximo de alumnos que debe contener la clase de una escuela o el laboratorio de una Universidad, al fin de asegurar o, al menos, hacer más fácil el cumplimiento de su objeto, sin atender a que en vano se buscará un principio absoluto para determinar ese número en todos los casos, siendo, como es, enteramente variable, en razón de infinitas condiciones, y en especial (aunque no sólo) de las del alumno y el maestro. Así preocupa también a los pedagogos, en odio a los detestables y funestos bancos en que a todos se nos ha atormentado, el anhelo de encontrar un sistema de asiento y carpeta que obligue al discípulo, por medio de ingeniosos aparatos, a guardar mientras escribe la posición reconocida como más favorable por la higiene, o la altura del dintel inferior de las ventanas, a fin de que el espectáculo de la gente que pasa, o el de la Naturaleza misma, no le distraiga de sus tareas escolares; camino por el cual es de temer que se discurra un día algún resorte para sostenerle la cabeza (como ya se ha inventado, aunque con otro intento: el de corregir la miopía) fija en tal posición que no pueda ver ni oír sino al maestro; y se toman en los comedores, los lavabos y otros lugares de aseo precauciones análogas, ya para obligar por la fuerza a servirse de los aparatos de cierta manera,

ya para impedir su deterioro o evitar faltas de urbanidad, de limpieza y aun de pureza de costumbres. Si se considera a qué quedan reducidos con este sistema la misión del maestro y el proceso de la educación, se comprenderá sin esfuerzo que bien se pudiera suprimir al primero o substituirlo, a lo sumo, por un vigilante o un agente de la fuerza pública.

Y, sin embargo, en las condiciones del actual régimen escolar se comprende que muchas veces es casi indispensable, y aun puede representar indiscutible progreso, el empleo de semejantes resortes y garantías exteriores y hasta materiales. La aglomeración de alumnos suprime casi por completo la posibilidad de que el maestro se ocupe, verbigracia, en que cada cual guarde, en su asiento movable, la posición debida, lo cual es, además, sobre todo importante cuando se trata de alumnos que han de permanecer en esos asientos dos o tres horas, según la absurda pedagogía al uso. Otras veces el maestro, por falta de dotes o por no estar convencido de los perniciosos efectos de los malos bancos escolares, no cuida de corregir las actitudes viciosas, aunque el número de sus educandos sea reducido. En todos estos casos se impone casi en absoluto la adopción de un mobiliario dotado de mecanismos más o menos complicados (mejor cuanto más sencillo) que se encargue de substituir, con su regla de hierro inflexible, niveladora y abstracta, la regla natural, concreta, flexiblemente adaptada a cada caso, y de que es expresión viva el *buen* maestro. En ge-

neral, la misma ley rige en la educación que en toda esfera social. Cuando los maestros, los magistrados, los gobernantes, se hallan por sí y por las condiciones que les rodean en aptitud de realizar sus funciones, decide en cada caso su conciencia; cuando no, la suspicacia y la incapacidad inventan límites, trabas, garantías externas, al modo de los reglamentos de enseñanza o de las escalas penales de nuestros códigos o de las precauciones contra el arbitrio ministerial, elementos todos calculados sobre abstractos promedios, que por milagro vienen justos a algún caso, impotentes a la vez para impedir el mal y para asegurar el bien, y que a duras penas mantienen la ilusión de substituir con el mecanismo de unos cuantos renglones la vida, la libertad y la conciencia.

1887.

LO QUE NECESITAN NUESTROS ASPIRANTES AL PROFESORADO

I

Situación general de la inmensa mayoría de nuestros aspirantes al profesorado en sus diversos órdenes, desde el magisterio primario al de las Facultades: insuficiencia y desigualdad de cultura general, tanto en su instrucción cuanto en relación a su desarrollo mental, así como en la formación entera de su vida y hábitos; desde sus aficiones y gustos, al empleo de su tiempo; desde el carácter moral, a su alimentación, al vestido, la vivienda y cuidado e higiene de la persona.

De aquí es su primera necesidad atender a este fin de promover, equilibrar y completar su educación general como hombres, en todos los aspectos de su vida. Por ejemplo, en sus estudios, procurar su cultura enciclopédica, rehaciendo lo que antes hicieron (por lo común tan mal, que apenas les ha quedado cosa útil de ellos para su vida interior ni

para la social) en la escuela primaria y el instituto, y ampliándolos con otros que todavía no han hallado lugar en estos Centros, verbigracia, los de las llamadas bellas artes (dibujo, música, arqueología...), que tienen por objeto educar la vista, la mano, la voz, el gusto, el sentido histórico, etc. Añadan, por otro estilo, el cultivo del pensamiento, para darle fuerza, vigor, flexibilidad: cultivo hoy tan imperfecto en nuestra juventud, ya por desordenada sobrestima de la vivacidad y agilidad de entendimiento —uno de los mayores estímulos de perversión intelectual y moral—, ya por el hábito de la memoria mecánica y pasiva. Pues el sistema que en su educación habrán casi todos seguido no ha podido auxiliarles ciertamente para desenvolver la espontaneidad personal, fecundidad, vigor, reflexión, madurez de juicio y demás condiciones de una inteligencia sana y bien conformada. Y no hablemos de cuanto hay que hacer en la esfera moral y en la afectiva, no menos importantes, aunque sí harto más desatendidas todavía ante el soberano despotismo del *talento*, que todo lo disculpa, a todo se atreve y lo puede todo. Porque si las deficiencias y lagunas de los estudios y la cultura intelectual piden remedio, no menos lo piden los vicios del sentimiento, del carácter, del ánimo, de la voluntad, de las costumbres. Por último, igual amparo pide el cuidado del cuerpo, su salud, el desarrollo de sus fuerzas, sus ejercicios en sus varias formas —gimnasia, juego libre, alpinismo—, y con tanta más intensidad cuan-

to sea mayor el gasto de energía mental que hagamos. En suma: todo aquello que constituye las bases fundamentales de una vida europea, racional, libre, bien equilibrada, única propia de seres humanos.

Precisamente, el defecto característico de nuestra juventud actual, como de todas las razas degeneradas y empobrecidas por una larga historia de miseria material y moral, intelectual y política, social y doméstica, es la anemia, la falta de vigor, la apatía, y así, lo que más necesitan, aun los mejores de nuestros buenos estudiantes, es mayor intensidad de vida, mayor actividad para todo, en espíritu y cuerpo: trabajar más, sentir más, pensar más, querer más, jugar más, dormir más, comer más, lavarse más, divertirse más; poner un mayor peso en cada platillo de la balanza. ¡Por mucho que pongan, no se les romperá ciertamente por el punto de apoyo!

En cuanto al modo de corregir esta apatía que nos consume, todo el mundo comienza a estar conforme en que, en cosas de educación, no hay recetas —puesto caso que haya de haberlas en medicina—. Así es que, ni para éste ni para otros defectos se puede señalar remedios concretos que, aplicados del mismo modo en todas ocasiones, den siempre resultado infalible. Antes, por el contrario, si los fines que para lograr algo se recomiendan por sí mismos, verbigracia, familiarizar al educando con el ejercicio cada vez más enérgico de su propia actividad, son de éxito indudable, los procedimientos

para lograr a su vez esos fines varían, como todo procedimiento orgánico, en cantidad, cualidad, dirección, resortes, hasta lo infinito; conforme varía hasta lo infinito también la individualidad general de cada sujeto y la de su situación peculiar en cada momento de su vida, relacionada con el complejo de condiciones interiores y exteriores de ésta. Sin duda, algo cabe hacer para disminuir, y quizá vencer, esa apatía, en cuanto al pensamiento. En éste, la apatía se revela en la impotencia para perseverar en la atención a un mismo objeto, intelectual o sensible; en la escasez de ideas; en la lentitud para darse cuenta de las cosas; en la falta de agilidad y flexibilidad para determinar el contorno de los conceptos, que flotan en una vaguedad tan nebulosa, que no nos permite fijarlos, ni explicárnoslos, ni exponerlos a los demás por medio del lenguaje; en el rápido agotamiento, después del esfuerzo más tenue; en la pereza y como somnolencia... con otros mil modos análogos, no pocas veces compatibles con cierta elevación contemplativa ideal.

Para todo esto nada mejor que estimular la producción del pensamiento en forma de reacción, esto es, merced a un diálogo hábilmente sostenido, que obliga a sacudir el embotamiento del espíritu, para recoger sus débiles ecos, imperceptibles al principio, como otras tantas acciones reflejas, pero con que van fortaleciéndose poco a poco nuestras adormecidas energías. O bien, ejercitarnos en la misma forma de reacción excitada por el pensamiento aje-

no; mas de opuesto modo al de pensar hablando, a saber, escribiendo: donde tenemos por interlocutor al libro, menos flexible y variado, y, por tanto, menos capaz al principio de servir a aquel fin. Primero, tomemos notas de él, y ensayémonos en resúmenes y extractos; luego tomémoslas de nuestras propias impresiones: con tantos otros medios, infinitamente variados.

Mas si, viniendo de esta esfera intelectual a otra, verbigracia, a la de nuestra acción y conducta exterior en el mundo, sirve poderosamente para estimularnos a obrar y a adquirir el tacto de las relaciones y los complejos negocios humanos, el sujetarnos al comercio social, dura carga al principio para la soñolienta contemplación en que el perezoso se complace, pero que, obligándonos a movernos, a ir y venir, a hablar con unos y con otros, a concertar nuestros planes, a discutirlos, a luchar con obstáculos, procurar vencerlos, sacude nuestra personalidad, acostumbra a dejarse llevar servilmente, y nos fuerza a tantear, a decidirnos, a tomar un partido, a no contar más que con nosotros mismos. Cuando en las excursiones de la Institución Libre enviamos a un niño o a un joven a informarse de un dato, a calcular sobre un mapa el camino más corto, a encargar (¡oh prosa!) la comida, ponemos una piedra para la edificación de su personalidad. Y no digamos nada de los juegos corporales, otra escuela de resolución, de carácter, de energía...

II

Todo esto mira al *hombre*, al cultivo de su personalidad, no al *maestro*. Pero sin esta preparación general de nuestra juventud es inútil pensar en su preparación especial y profesional para el Magisterio. Este, como el sacerdocio —con el que tantos puntos de contacto tiene, sobre todo en los pueblos modernos, donde a veces comparte con él, a veces casi por completo ha absorbido el ministerio de la educación pública—, exige, en primer término, hombres bien equilibrados, de temperamento ideal, de amor a todas las cosas grandes, de inteligencia desarrollada, de gustos nobles y sencillos, de costumbres puras, sanos de espíritu y de cuerpo, y dignos en pensamiento, palabra, obra, y hasta en sus maneras, de servir a la sagrada causa cuya prosecución se les confía. Cuando a veces, por ejemplo, hallamos en la aldea a las dos más grandes energías educadoras de la vida presente —el cura y el maestro— representadas por jayanes zafios, vulgares, ignorantes, desaliñados, sucios, quizá no del todo intachables en su vida pública y aun en la privada; cuando consideramos la magnitud de los intereses que les están encomendados; cuáles debieran ser y cuáles son los frutos de su obra en aquel medio, solamente la pasión sectaria puede ser osada a desatarse en impropiedades contra estos hombres, más beneméritos acaso, en medio de su trivialidad, sus

faltas y hasta vicios, que muchos de sus envanecidos detractores. Porque adonde la razón manda volver la vista es a las causas, tan complejas como dolorosas que producen esa resultante, y a compadecer entristecidos a éstos, que vienen a ser primeras víctimas de nuestro atraso y mísera ruina. Pero hay dos ideas, que se imponen ante ese espectáculo, y que importa alimentar y propagar: 1.ª Que semejante orden de cosas es grave de toda gravedad, y que no debe durar más que el tiempo absolutamente indispensable para reformarlo; 2.ª Que de esta reforma es la parte principalísima (aunque, sin duda, pide el concurso de otros elementos) la del sistema de nuestra educación nacional, en sus bases generales y comunes ante todo. Sobre ellas, luego, que esas dos grandes Instituciones fundamentales de nuestra educación actual, la Escuela Normal y el Seminario, edifiquen con alma y en vivo muy otra obra de la que hoy les es dado ofrecer a la patria, y hagan posible, a su vez, la obra restante de la formación de la nueva sociedad en todos sus grados y esferas.

¿Cómo hay que hacer esto, cuando las condiciones para semejante reforma parecen cerrarse en círculo vicioso —según, por lo demás, en todos los órdenes sociales acontece?

El problema es muy delicado y complejo en pormenor, pero simple en sus primeras soluciones.

Merced al carácter de la individualidad en todos tiempos, por grandes que sean la corrupción y el

atraso, hay siempre hombres y círculos enteros (una minoría, sin duda) que, por virtud de causas y circunstancias de que podrían ensoberbecerse con tanta razón como el sandío que se ufana de haber nacido de padre rico o buen mozo, se hallan en mejor situación y con mayores elementos que otros para servir a la mejora de una u otra esfera social. Con estos hombres —maestros a veces—, como Victorino da Feltre, Pestalozzi o Diesterweg; otras, hombres de ciencia, como Vives, Locke, Spencer; ya políticos y filántropos, como Franklin, Horacio Mann o Montesino; ora sacerdotes, como Comenio, Calasanz, el P. Girad..., con éstos, digo, se debe construir la nueva Escuela Normal y el nuevo Seminario, y todo centro, en suma, donde se aspire a preparar a los futuros educadores de la nación, en todas sus esferas. De esos núcleos se irá extendiendo una nueva vida hacia todos lados, ganando y reanimando todos los estratos sociales; mientras que, al compás de este creciente apostolado, de esta acción central, que pudiera decirse, se va tendiendo, no una limosna desdeñosa, sino una mano leal a los actuales obreros —el maestro rural, especialmente—, desamparados casi de todo auxilio hoy día, y de los cuales exigimos lo que no tenemos derecho a pedir en relación con lo que de nuestra parte ponemos.

El camino es lento. ¿Hay otro más rápido?

1887.

MAESTROS Y CATEDRÁTICOS

I

“¡Ay de la escuela —decía en otro lugar (1)— donde el pobre maestro cuenta impaciente en el reloj los minutos que aun faltan para dar por terminada su clase!” Muestra, con efecto, en esta disposición de su ánimo, la muerte de sus antiguas esperanzas; el desaliento que en él engendra la sombría perspectiva de su porvenir; el desamor hacia una profesión que tal vez alcanzara con anhelo, y el vivo afán por vender su vana primogenitura a cambio de cualquiera otra ocupación que le liberte de aquella monotonía, cercana a la esclavitud y verdaderamente odiosa para quien siente dentro de sí un alien-to de vida.

(1) “Campos escolares”, en el número de la *Revista de España* correspondiente al 10 de enero de 1883. — De este artículo se ha hecho una edición aparte, que se vende a una peseta, a beneficio exclusivamente de la Institución Libre.

Porque la gravedad de esta situación crece precisamente con la cultura del maestro. El hombre rústico, sin horizontes, sin exigencias, sin otra aspiración que la de ganar a toda costa un pedazo de pan —¡bien negro, ciertamente!— para sí y los suyos, apenas si en tal cual momento vislumbra lo ingrato de un oficio cuyo valor ideal no ha tenido ocasión de comprender, y cuyo desempeño jamás pudo concebir de otra, ni más alta manera que la que halló constantemente ante sus ojos. Avenido con su posición, que estima conforme con sus facultades y medios, procura salir del paso lo menos mal posible, y enseña allá a su modo, con el mismo espíritu con que aporca las berzas o dirige el arado, a leer, escribir y contar, amén del catecismo, sin entrometerse a remover el alma de la generación que le está confiada, y dejándose de pedagogías, antropologías y demás libros de caballería. Pero el hombre en quien su propio esfuerzo o el ajeno han conseguido despertar la conciencia de su ministerio, el sentido educador de toda enseñanza seria y útil, el respeto al valor humano y social de un fin que no reconoce superior en la tierra, el espíritu que ha comenzado a sacudir sus alas para lanzarse a espacios inconmensurables, ¿hallará hoy a su alcance todos los medios que debieran desenvolver, fortificar y sostener su vocación? ¡O se expone a caer rápidamente en un desencanto que mata en flor sus "ilusiones", nombre severo que en rigor merecen hasta sus más sensatas y razonables esperanzas!

Las Escuelas Normales, fundadas por beneméritos patricios, han servido poderosamente para sembrar en sus alumnos la idea, por demás exactísima, de la grandeza y dignidad del magisterio. Pero ¿se ha cuidado lo bastante de que correspondan a esta idea los elementos con que esas mismas escuelas debieran alimentarla, hasta hacerla capaz de fructificar prácticamente en la vida? ¿Se impide en ellas siempre el fácil divorcio entre el concepto ideal del ministerio de la educación y su realidad efectiva? Pues este divorcio, inevitablemente, conduce a que el ideal degenera en vana presunción superficial y retórica, bajo cuyo imperio el maestro quizá desatienda sus graves obligaciones, a costa sólo de las cuales puede pedir se reconozca la trascendencia de su cargo.

Y suponiendo que la organización y vida de nuestras Escuelas Normales sean las más lisonjeras y que el maestro educado en su seno posea el más alto espíritu, la más firme vocación, la instrucción más completa y el talento práctico más consumado, ¿qué acontecerá a ese maestro, instalado al frente de su escuela, las más veces en medio de un desierto intelectual, hasta cuyas breñas, merced a nuestro atraso y vida centralizada, difícilmente llegan, no ya los ecos de la cultura europea, sino los de la misma semicultura de la corte y hasta los de la capital de su provincia? ¿Qué hará sin biblioteca, sin periódicos, sin trato con otras personas educadas, sin otro auxilio para sostener su inclinación y fa-

vorecer los progresos de sus estudios, de su inteligencia, de su arte pedagógico, de sus inspiraciones, que el favor de Dios y el del secretario del Ayuntamiento; amén de la visita trienal, cuatrienal, o aun menos, mucho menos, frecuente, de un inspector administrativo, que se contenta con examinar a los niños y ver los registros de la clase, cuando no cuida de engrandecer su misión..., hasta apurarlo para que le despache unos libros de texto!

Si alguna vez, lectores, deseosos de apreciar por vosotros mismos la verdad de las cosas y el modo como se realiza ese ministerio de la educación nacional, sobre el cual tan amenos discursos se pronuncian en nuestros Parlamentos, encontráis en una escuela a tal cual maestro de exterior desaliñado, de zapatillas, cubierta la cabeza, acabando de inficcionar con el humo del cigarro el aire que lentamente envenena a las pobres criaturas confiadas a su solicitud; si leéis en su semblante y en toda su persona la tristeza, el cansancio y el tedio; si lo veis pasear por la clase, extraño a cuanto le rodea, o saliendo y entrando desde ella a su habitación “por hacer algo”, mientras le desempeñan la escuela unos cuantos niños, convertidos en instructores (cómodo sistema, que si a veces halla excusa en la irracional aglomeración de alumnos, otras sabe pasarse hasta sin el más leve pretexto); si comprendéis —cuando no lo oigáis de sus propios labios— que está “harto de andar entre niños”, y, no ya disgustado, sino casi,

casi avergonzado de su profesión, a la cual le amarra dura esclavitud, de que ansía emanciparse a toda costa; si comparáis su desdén, su abatimiento, y al par su presunción, con la humildad del maestro rural “habilitado” e “incompleto”, pobre bracero, contento al menos con su mísera suerte, y en el cual el primero repugna ver a un colega..., ¡ah!, no le culpéis cruel y neciamente. Culpad a ese divorcio entre la idea que de su profesión se le había hecho concebir y los medios que ha hallado a su alcance para realizarla; culpad a esa falta de una preparación sobria y elemental, pero cabal, sólida y práctica; culpad al carácter verbalista, mecánico y cuantitativo de nuestra enseñanza en sus varias esferas, que atrofia las más nobles facultades del espíritu para hipertrofiar la memoria, olvidando que lo que alimenta —como alguien ha dicho— no es lo que se come, sino lo que se digiere; culpad a ese abandono de toda dirección pedagógica, en que, una vez salido de la Escuela Normal, se deja para siempre su cultura; culpad a su aislamiento, su miseria, su preterición, su desamparo, no ya del Gobierno, sobre el cual, a fuer de buenos españoles, es grato condenar todas las culpas, sino de la sociedad entera, que se encoge indiferente de hombros ante el problema de la educación nacional, útil tan sólo para alimentar los lugares comunes de oradores, periodistas y candidatos a direcciones y carteras. Y cuando hayáis repartido equitativamente estas culpas entre todos aquellos a quienes de derecho corresponden,

¡decid luego en conciencia, y sólo luego, cuál es, duros censores, la parte que toca al pobre maestro, desventurada resultante de tantas y tan pésimas fuerzas!

II

Vengamos ahora al “catedrático”. Hay, en este respecto, un hecho por demás elocuente, y que arroja mucha luz, aunque muy desagradable, sobre la situación moral de las diversas “categorías” de nuestro profesorado. Si se compara la *instrucción* de los catedráticos de Universidad con la de los maestros de primera enseñanza, no puede desconocerse (por punto general y como clase) la superioridad de aquéllos, efecto natural de la mayor duración de sus estudios, que se continúan diez o doce años, mientras que los de los segundos se limitan a dos o tres tan sólo. Pero cuando lo que se pone en parangón no es esa instrucción adquirida, actual, el “saber positivo”, como se dice con gran impropiedad y —sin saberlo— aun amarga ironía en ocasiones, sino la cultura general del espíritu de ambas clases; su sentido profesional, su vocación, sus aptitudes, inclinaciones, gustos y hasta maneras y hábitos sociales, aquella superioridad desaparece, cuando menos, y aun en ciertos aspectos se invierte. Por ejemplo, los maestros de primera enseñanza suelen reunirse para discutir, no sólo sus

intereses de clase, sino los principios, organización, programas, métodos, carácter, etc., de sus funciones; publican periódicos; celebran Congresos..., en suma, se ocupan de su oficio.

¿Que hacemos los catedráticos? Aunque se prescinda de los que, ora alegando la insuficiente remuneración de un cargo que nadie les obligó a aceptar, y que excede casi siempre al del maestro, ora otras más nobles razones, dividen su tiempo entre la cátedra y el foro, o la medicina, o la farmacia, o la política, o la bolsa, o los negocios de otras clases, y nos contraigamos a aquellos que se limitan a estudiar, enseñar y escribir, según generalmente ocurre en las Facultades de filosofía y ciencias, y sólo por excepción en las otras, ¿cuántas veces, por ejemplo, nos reunimos, a fin de deliberar sobre nuestros asuntos? Rarísimas, y esto, para intereses personales; para cosas de ciencia y enseñanza, la experiencia ha acreditado de inocente aquella confianza del legislador que les impuso la obligación de congregarse de cuando en cuando para estudiar problemas de esta índole. Claustro hay, compuesto de 15 ó 20 profesores que, juntándose no ha mucho para discutir nada menos que sobre las bases de nuestra enseñanza universitaria, ha celebrado sesión con cuatro o seis individuos, y ni una sola quizá sin la ausencia de la tercera parte. Peor es, sin embargo, la condición de algún otro, el cual aseguró que todo iba perfecta-

mente, sin necesidad de reforma. Y así despachó más pronto.

¿No sorprende este contraste entre el interés y afición del *maestro* a su ministerio y la glacial indiferencia del *catedrático*? ¿No debía esperarse que, si dos o tres años de preparación bastan para despertar en aquél cierto amor a su fin, diez o doce deberían triplicar o cuadruplicar ese amor con el triple o cuádruple alimento recibido en las aulas? Y, sin embargo, el hecho se explica fácilmente. El mecanismo de nuestra enseñanza, su carácter dogmático y pasivo, sus procedimientos de estampación son tales y dejan al espíritu tan inculto, que, lejos de corresponder el grado de desarrollo intelectual y moral de éste al de su instrucción, no guardan entre sí afinidad, y bien puede llamarse dichoso el estudiante (sobre todo, si se ha distinguido en exámenes, premios y demás estímulos del *cramming*) cuya campaña universal no haya logrado petrificarlo, exactamente en la misma medida en que han ido aumentando sus mal llamados “conocimientos”.

Para una enseñanza educativa, cual la del pueblo griego, será siempre un misterio cómo el más docto de nuestros profesores no sea siempre el más honrado y culto, el de espíritu más elevado, el de gustos más nobles y hasta el más limpio, fino y presentable. Pero quien conozca el carácter de nuestra organización docente comprenderá con harta facilidad cómo a un jayán rústico se le puede llenar la cabeza con tantos o cuantos celemines de literatura, leyes

o anatomía, y dejarlo tan rústico y tan jayán como antes. Pues ¿qué motivo habría para que ese saber de acarreo, a costa de tan ímprobos esfuerzos allegado, y que jamás interesó las potencias superiores del espíritu, hubiese desatado sus ligaduras, dilatado su horizonte, engrandecido sus ideas y sus sentimientos, moralizado sus tendencias y desplegado, y mejorado, y dignificado todo su ser y vida? Porque un hombre sepa más giros y palabras griegas, o más nombres y caracteres de insectos, o más artículos de la ley hipotecaria, o más fechas, fórmulas, inscripciones y titulillos, sin haber nunca penetrado en las entrañas de la Naturaleza, de la Historia, del lenguaje, del derecho, del arte o de la matemática, ¿qué tienen que ver toda esta erudición y sabiondez con la ciencia, que es sólo cualidad, ni con la educación y progreso esencial del individuo?

¿Cuántos catedráticos dan muestra de sospechar que la pedagogía tiene algo que ver con ellos? Gracias a las prescripciones del memorable reglamento de oposiciones de 1871 (del cual, en este punto, nadie ya se ha atrevido a apartarse), esta sospecha ha comenzado a insinuarse en los espíritus, removidos con potente energía por aquella grande, aunque desordenada y atolondrada efervescencia intelectual de 1868; pero falta no poco para que se comprenda con claridad todavía, y algo de esto pasa aún en pueblos más cultos. Baste el ejemplo de la

notoria inferioridad y descuido con que se han tratado en el último y memorable Congreso de Bruselas las cuestiones relativas a la segunda enseñanza, y más aún a la superior: como si, a medida que se asciende en la llamada "jerarquía" de los estudios, decreciese la importancia del problema educativo.

Ahora bien; la escuela primaria, por su índole, jamás podrá carecer en absoluto de carácter educador. Aun a pesar de la acumulación y heterogeneidad de los niños, del sistema mutuo, de las odiosas lecciones de memoria, de los libros de texto, de los exámenes, de las juntas locales, de los Ayuntamientos, del Gobierno, y hasta del maestro mismo en ocasiones, no tiene más remedio que educar. Lo hará mejor o peor, a tuertas o a derechas, con más intensidad o con menos, pero no puede prescindir de hacerlo. De aquí la superioridad general del maestro, desde el punto de vista pedagógico, no obstante la brevedad de sus estudios; de aquí que la Universidad, con todas sus mucetas, borlas y medallas, tenga mucho que aprender de la escuela, por decaída y mísera que esté, como lo está de hecho entre nosotros, y que la reforma de los métodos, con la consiguiente regeneración de nuestra enseñanza y de nuestra educación y de nuestra vida entera nacional, sea de la escuela, no de la Universidad (como cuerpo) de quien deba en primer término esperarse. No olvidemos la ley de que las más altas concepciones sobre la ciencia, la edu-

cación y la enseñanza nunca germinaron, ni menos dieron fruto práctico, hasta penetrar en la escuela, en cuyo suelo arraigan para infiltrarse en la vida social, y de donde partirán siempre todos los progresos pedagógicos.

1884.

UN PELIGRO DE TODA ENSEÑANZA

La comunicación del maestro con sus educandos, cualesquiera que sean la edad y cultura de éstos, no puede menos de estrechar el horizonte intelectual del primero, por la exigencia imprescindible de acomodar el grado de su pensamiento a otro menos desarrollado, aunque no sea más que en aquella esfera. Para tratar con niños, es menester hacerse niño; para enseñar a adultos ignorantes hay que hacerse (pero no *serlo*) ignorante. Y es de notar que mientras la enseñanza cumple mejor su fin, mientras más íntima es y más fecunda, semejante estrechamiento es mayor. El profesor, que reduce su obra a pronunciar una serie de conferencias en discursos seguidos puede aislarse de su auditorio en cierto límite, hablar más para sí propio y entregarse a la serie de pensamientos que van interesando su atención. En una enseñanza de *laboratorio*, por decirlo así, familiar, cooperativa, socrática, aquel aislamiento es imposible. No hay modo de evitar las

preguntas, observaciones y reparos con que el discípulo nos obliga a tenerlo siempre delante y a ocuparnos de sus necesidades mentales.

Sin duda, estas mismas observaciones rompen con ingenua espontaneidad a veces la construcción, que teníamos ya dispuesta en nuestro pensamiento y despiertan en él nuevas ideas; no hay educación que no refluya sobre el educador desde el educando. Pero aun esto mismo no puede verificarse sino en la medida de nuestra disposición interior. Así, verbigracia, la ocurrencia de un niño, como la lámpara de Galileo, sirve quizá mucho a la persona capaz de seguir con reflexión la nueva corriente que en su espíritu excita; al hombre inculto, fuera de la primera novedad, nada le aprovecha; como la piedra con que tropezamos, si puede ser ocasión de un descubrimiento y hasta, quién sabe, de una reforma fundamental en la Geología, para el vulgo no es más que una piedra.

En todos los órdenes de la educación se realiza esta ley; en la filosofía, en la arqueología, en la vida moral, en la formación del sentido estético, exactamente lo mismo que en los ejercicios y juegos corporales. En éstos, por ejemplo, jamás puede el maestro desplegar libremente sus fuerzas; sería inútil, si es que no perjudicial para sus alumnos, en interés de los cuales se ve siempre obligado a moderarlas y acortarlas, en vez de desenvolverlas progresivamente.

De tal fenómeno se seguiría la decadencia in-

evitable de todo maestro y todo educador, si no hubiese manera de compensar sus efectos. Por fortuna, ésta es muy sencilla y puede formularse así: que el maestro sea *a la vez maestro y discípulo*. Y discípulo puede serlo en dos sentidos: de las cosas mismas, investigando por sí; de otros hombres, manteniendo constante comunicación con los de más elevado espíritu que le sea dado alcanzar, y recibiendo de ellos enseñanza, ya directa y personalmente, ya por medio de lectura: camino este más lento, sosegado, profundo; mientras que el otro lo es para despertar con mayor relieve, integridad y calor las potencias todas de la vida, aunque, por lo mismo, de un modo más superficial tal vez y pasajero. Verdad es que, dada la limitación de nuestro ser, todos estos medios nos hacen falta y de todos debemos ayudarnos: leer, hablar, escribir, y más que nada pensar, investigar, abrir nuevos horizontes a nuestros ojos y reflexión cada día..., todo es poco para fortalecernos en esta lucha de cada momento contra nuestra pereza, pronta a desfallecer y a consolarse fácilmente.

Infinitas aplicaciones y leyes de conducta nacen de este principio; pero bastará citar dos.

1.ª El maestro —de párvulos, de niños, de jóvenes, de adultos, hasta de científicos y hombres ya experimentados— procure buscar para el desenvolvimiento personal de su espíritu una esfera siempre superior, no ya a la que por razón de sus funciones cultiva en relación con sus alumnos, sino a la más

alta que pueda hallar dentro de sí cada vez; esforzándose sin tregua por conquistar, uno tras otro grado, la mayor plenitud posible de su vida. Y este movimiento ascensional, este progreso (merced a nuestra finitud, interminable), jamás lo reduzca al pensamiento y la ciencia, sino que ha de extenderlo igualmente a todas las energías de su ser: espíritu moral, amor a lo bello, fuerza y agilidad corporales, nobleza de maneras, gobierno de las relaciones sociales..., régimen entero de vida; y ante todo, a lo que pudiera apellidarse el sentido ideal de ésta, sobre el tono de la vulgaridad, que no piensa, ni gusta, ni pretende, sino lo que se compadece cada vez con su estado, en cuya limitación se complace. De otra suerte, si él no se afana por elevar más y más su nivel; si descansa satisfecho en cualquiera de sus grados, por eminente que sea; si no compensa, por decirlo así, con nuevas fuerzas las que va gastando de hora en hora, decaerá de hora en hora también, no sólo como hombre, sino aun en el desempeño de su propia función, cuya vitalidad orgánica parece bien pronto a manos de un rutinario mecanismo.

2.ª Toda sociedad que aspire a tener la función de la educación y la enseñanza organizada de manera que responda a sus fines necesita asegurar, ante todo, a sus maestros las mayores facilidades posibles, no ya para sostener, sino para elevar constantemente su vida en todas las esferas: intelectual, moral, material, etc. Por ejemplo: pretender

que puede lograrse una buena enseñanza primaria abandonando los estudios científicos es tan absurdo empeño cuanto que los progresos en este orden son el primero y más fundamental origen de todos los de aquél, que cae en la más rutinaria postración tan luego como le falta el constante alimento de las investigaciones superiores. ¿Cómo culpar a los maestros porque no mantengan a grande altura la enseñanza de la geografía, o de la lengua, o la de la física en un pueblo donde no haya geógrafos, ni lingüistas, ni físicos de profesión? O bien: suprimanse de la historia de la pedagogía los nombres de Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Fröbel, Spencer..., y pidamos luego maravillas al maestro.

De igual suerte, establecer las más perfectas Escuelas Normales y enviar después a los maestros al desierto intelectual de una aldea, sin libros ni publicaciones de importancia, sin la visita frecuente de hombres capaces de sostener y mejorar su cultura, prolongando, por decirlo así, la acción educadora de la escuela normal, cada vez en más alto nivel (en lugar de la inspección usual entre nosotros); o sin hacerles salir de su localidad, de tiempo en tiempo, a otras de dentro, y más todavía de fuera de su patria, para ensanchar su horizonte y ponerle delante otros tipos, otros ejemplos, otros elementos de vida y otra sociedad, es bien absurdo sacrificio.

Ningún Estado, como ninguna Corporación interesada seriamente en la enseñanza, puede prescin-

dir de todas estas condiciones, por más extremadas que a nuestra común indiferencia aparezcan (1).

1884.

(1) Entre los últimos artículos recientemente publicados en la Prensa extranjera acerca de la "Institución", descuelan, sin duda, los del *Times* y el *Journal of Education*. Pero en este último se manifiestan ciertas dudas sobre la posibilidad de mantener en el porvenir la enseñanza de la "Institución" en el nivel actual, que juzga con harta benevolencia, y atribuye, en primer término, a cualidades puramente personales de su actual profesorado. Verdad es que la obra de la "Institución", como todas, no consta de meros principios y teorías, sino que es la aplicación de éstas en la práctica (aplicación sin la cual la teoría es letra muerta), y pide ciertas condiciones en quienes han de hacerla. Pero no hay motivos para desconfiar en el porvenir, sino, muy al contrario, para esperar que los sucesores de los profesores que han fundado la "Institución" realizarán aquella exigencia con la cual caracteriza nuestro colega M. Thiberghien a toda enseñanza digna de este nombre, a saber: "Que los discípulos vulgan más que los maestros". A este fin, la "Institución" no desatiende un instante la educación de sus profesores. Necesitan éstos, en efecto, dos condiciones indispensables: vocación y ciencia. Con la vocación verdadera y real, va siempre junta la aptitud; y en cuanto a la ciencia (no mera instrucción ni conocimientos, todo lo cual representa muy otra cosa), es tan esencial, que si no se procurase despertar en nuestros nuevos colegas el espíritu de libre investigación personal, nada podría lograrse, porque en sentir de la "Institución Libre de Enseñanza", hace tanta falta esta cualidad para ser maestro elemental como para un laboratorio o una cátedra universitaria.

Para esto, en los pocos años que lleva de existencia ha enviado, por ejemplo, ya a seis de sus profesores al extranjero, donde los más de ellos han permanecido por lo menos un año completando su cultura general y estudiando la es-

pecialidad que más les ha interesado: la arqueología, la pedagogía, las ciencias naturales, el derecho penal, etc. Además, casi todos hacen frecuentes viajes al extranjero, sea para asistir a Congresos, sea para visitar escuelas, sea para hacer estudios en cátedras o fuera de ellas. Algunos de los profesores de la "Institución" son más bien "maestros de los maestros" que de nuestros alumnos; así, por ejemplo, el Sr. Macpherson, en la actualidad, dirige la educación geológica de algunos de aquéllos en su laboratorio. Obedeciendo a esta misma tendencia, se está concluyendo la instalación del pequeño observatorio astronómico a cargo del señor Arcimis, y destinado especialmente a trabajos de investigación personal. Estas tendencias, como es natural, se van acentuando cada día y tomando más concreta forma. Así es como la "Institución" procura formar sus nuevos profesores, llamados a corregir y perfeccionar sus métodos actuales y a tomar una parte mayor cada vez y más acertada en la obra de la ciencia y de la educación nacionales.

En general, las bases de la educación de un profesorado dirigido según estas tendencias son muy complejas. Pero las relativas al elemento intelectual podrían formularse poco más o menos de esta suerte:

1. Cultura general enciclopédica y sistemática en todos los órdenes principales del conocimiento.

2. Orientación y hábito familiar en el proceso del pensamiento filosófico.

3. Educación especial (sobre estas dos bases indispensables en la ciencia a que la vocación de cada cual le incline).

4. Estudio y cultura fundamental pedagógica, con práctica incesante y discusión de ella.

No hay para qué decir que ésta es sólo una parte. La formación del carácter moral, del sentido y gusto estéticos, de los hábitos sociales, el juego y demás ejercicios corporales, etcétera, etc., constituyen, desde el punto de vista de la "Institución Libre de Enseñanza" (no tan extendido en nuestro país, por desgracia, como sería de desear), otros elementos, "por lo menos" tan importantes como el relativo a la educación intelectual de sus profesores.

LAS VACACIONES EN LOS ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA

I

No ha mucho que el *Times*, cediendo, como suele, al influjo de la opinión pública y a las excitaciones que en sus comunicados le vienen dirigiendo los padres y personas competentes, daba a luz un artículo sobre este importante asunto, de tanta actualidad en los momentos presentes.

Comienzan a hallar en Inglaterra excesivas las vacaciones de sus escuelas públicas; ¿que dirían de las de España? Allí, sumando las fiestas de Navidad, las de Semana Santa y la clausura del verano, componen un total de tres meses, tres semanas y cuatro días, a los cuales todavía pueden agregarse otros tres extraordinarios para completar los cuatro meses. Entre nosotros, sobre todo en los establecimientos de enseñanza superior y secundaria (cosa a primera vista extraña, aunque tiene una triste explicación), las vacaciones, cuando menos, constitu-

yen la mitad del año. Calculando quince días para las de Navidad, diez para las de Semana Santa (cifras que toda persona competente reputará muy bajas), cuatro para el Carnaval y treinta para todas las demás fiestas sueltas, ya generales (religiosas, nacionales y de corte), ya especiales, por santos y otros motivos en cada familia, y prescindiendo, por supuesto, de los domingos, se obtiene un mínimo de dos meses, que unir a los cuatro—desde junio a septiembre inclusive—, durante los cuales están suspendidas sin interrupción las lecciones en dichos establecimientos.

Esto es un verdadero escándalo, y no sin motivo, en su celo por mejorar el deplorable estado interior y exterior de nuestra enseñanza, emprendió su reforma, como la de tantos otros abusos, el Gobierno de la República. Recientemente, la Institución llamaba también en su *Boletín* la atención de los padres de familia, tan desidiosos entre nosotros, acerca del “grave daño que a sus hijos causan en la educación general de su espíritu, por el placer egoísta de tenerlos a su lado, desmoralizándolos y haciéndoles mirar el trabajo como fastidiosa carga”.

Pero, en primer lugar, ¿debe haber vacaciones? Cuando las gentes viven hacinadas unas sobre otras, y lejos de todo contacto con el campo, hasta el grado en que, por ejemplo, acontece en Madrid, donde es difícil hallar cosa que inspire tanto miedo para la salud como el aire libre, debemos de congratularnos de una corruptela que permite a una

parte de la población el lujo de respirar más sana atmósfera por una temporada, con pretexto de baños, u otros semejante. Aun los que salen de Madrid a Santander, o a San Sebastián, o a Biarritz mejoran siempre con estas excursiones, cuya costumbre comienza a hacer ya del español un ser que viaja, como todos los demás mortales del orbe civilizado. Sin duda, para aquel cuyos medios de fortuna o condiciones de vida le consientan vivir todo el año como Dios manda, esto es, en el campo, o, por lo menos, haciendo el suficiente ejercicio corporal y respirando un aire que, por su cantidad y su calidad, ponga en peligro la prosperidad de los médicos, esta razón de la necesidad de salir al campo durante las vacaciones no tiene solidez alguna. En el campo es donde debería vivir todo el mundo, y a este ideal camina la civilización, centralizando en las ciudades el escritorio, la cátedra, la tienda, la oficina, el taller, y llevando a las afueras la casa.

Sin embargo, aun los que carecen de esas facilidades, pero no de los medios necesarios para salir de Madrid un mes siquiera, ¡cuánto mejor harían gastando su presupuesto veraniego en mayor número de excursiones y viajes, convenientemente distribuidos por todo el año, en vez de tomar treinta días de aire natural y trescientos treinta y cinco del patio de su tugurio! Ciñéndonos a tratar de los estudiantes, la familia que lleva a sus hijos a una excursión de cuatro o cinco días cada mes se acerca

más, sin duda, a las leyes de la Naturaleza. Bajo este respecto, convendría tal vez suprimir por completo las vacaciones del verano, de las cuales, gracias a Dios, ninguna precisión higiénica tienen los alumnos de gran parte de nuestras ciudades de provincias. ¿Qué necesidad, por ejemplo, tendrán de aire puro los estudiantes que viven en Santiago, Granada, Oviedo o Pontevedra? La misma que de emigrar por el calor del estío los de Ronda, Burgos o Avila; o por tomar baños de mar los de Barcelona, Cádiz, Santander, Alicante y tantos otros pueblos, cuyos moradores, según la teoría del veraneo, deberían salir de sus casas precisamente cuando les llegan las abundantes remesas de sevillanos, madrileños y manchegos.

Bien aprovechados los domingos —cosa de las menos estudiadas, pero que reviste una importancia excepcional—, consagrando, además, en los restantes días de la semana a la salud del cuerpo lo que imperiosamente exige, y haciendo todos los meses pequeñas excursiones, como las que hacen los estudiantes alemanes, proporcionadas a la edad de cada cual, no necesitarían de esa medicación veraniega sino los verdaderamente enfermos, que irían a tomar sus aires, sus baños o sus aguas. Y téngase en cuenta que sólo hablamos de las expediciones al campo, porque éstas son indispensables para todo el mundo, y prescindimos de otras utilísimas, con un fin artístico, pintoresco, industrial, etc., las cuales requieren ya cierta edad y cultura. Aquéllas no

las piden, tanto por la generalidad de su influjo fisiológico cuanto por el que ejerce la contemplación del paisaje, tan considerable aún sobre niños de pocos años y tan educador para toda clase de personas. Respecto de los viajes largos que puedan ser necesarios a un estudiante para su salud, para su instrucción o para sus negocios, entran en la categoría de cualquier suceso extraordinario, y ni exigen vacaciones generales ni cabe sujetarlos a épocas determinadas.

Debemos recordar otra razón que en pro de las vacaciones suele darse y que es también concerniente a la higiene: "Como España —se dice— es un país meridional, el calor impide trabajar durante el verano." La razón no tiene más falta sino que es inaplicable a cinco sextas partes del territorio, y verdaderamente original respecto de la otra sexta, donde trabajan todas las clases y profesiones, con la sola excepción quizá de los Tribunales y el Magisterio público. Además, probaría que deben suprimirse *permanentemente* los estudios en cuantas regiones conservan todo el año una temperatura igual o superior a la canicular de Madrid, Córdoba o Sevilla.

En cuanto a la razón del descanso, no es posible hallar otra que merezca menos este nombre. Sin embargo, es la que más usualmente se alega en todas partes, y no hay que decir cuán eximio lugar hallará entre nosotros, cuyo amor al trabajo es tan proverbial en Europa. El descanso se entiende de muchas maneras; pero, sin entrar en esta cuestión,

que merece capítulo aparte, creemos que todo el mundo convendrá en que un descanso de meses supone un trabajo sin reposo, o al menos —pues esto es imposible— con reposo insuficiente durante el resto del año, y que semejante exceso no es lícito sino en situaciones verdaderamente anormales y extraordinarias también. Concedemos que, por razones especiales, abundan en el profesorado español (más, tal vez, que entre los estudiantes) estos casos excepcionales, y que no sería justo negar un mayor descanso a quien pueda exigirlo con sagrado derecho; pero esto, ¿qué relación guarda con las vacaciones generales y comunes, así para los que han trabajado demasiado como para los que han trabajado poco o quizá nada? Para los casos extraordinarios, recursos extraordinarios; para los normales, medios normales adecuados a ellos. Y lo normal (y aun lo obligatorio, salvo en determinadas y apremiantes circunstancias) es combinar en la vida de tal modo el trabajo y el descanso que se procure compensar en cada día las pérdidas causadas en el organismo y la extenuación de las fuerzas espirituales, ley según la cual han de determinarse en cada caso la cantidad, cualidad, modo, etc., de esta compensación y cuyas contravenciones se pagan tan caras, aunque menos visiblemente al principio, como las de la ley de comer diariamente.

Lo que se dice respecto de esta necesidad de descanso extraordinario ha de extenderse del propio modo a cualquier otro caso donde una justa

causa pida mayor tiempo del que consienten las usuales tareas escolares: tal acontece, no ya con la salud u ocupaciones graves, sino con estudios, investigaciones o publicaciones, a veces inconciliables con esas tareas, y que deben favorecer por todos los medios posibles. Demás está decir que, tratándose de un maestro, jamás se sobrentienden en este capítulo las ausencias que la frecuente acumulación de otras profesiones con la de la enseñanza —verbigracia, el foro o la medicina— eleva a la categoría de faltas normales, ridículamente suplidas por medio de la substitución eventual para una o dos lecciones. Con relación a los discípulos, y sin distinguir ahora si la obligación de asistir a sus clases debe serles impuesta o no por el Estado, pueden asentarse idénticos principios, siendo muy posible que otros deberes les impidan esa asistencia en casos dados. Precisamente, a propósito de la ley Forster, se viene discutiendo en Inglaterra esta cuestión con respecto a los niños que necesitan ayudar a sus padres en las faenas agrícolas o con el producto de su trabajo; cuestión quizá ventajosamente resuelta por el sistema danés, que en ciertas épocas del año permite la asistencia a la escuela en días alternos. Pero ni tal motivo ni otro alguno autorizan el establecimiento de vacaciones generales, uniformes y que confunden el descanso con la holgazanería. Porque si en el período dedicado a ésta por ministerio de la ley, ya los padres, ya su propia inclinación, llevan a los alumnos en oca-

siones a consagrar al estudio algunas horas, este mismo hábito, tan laudable como poco frecuente, prueba lo inmotivado de las vacaciones generales.

II

La más sólida de las razones, la única sólida diremos, que en pro de las vacaciones milita es la necesidad de que vuelvan los estudiantes forasteros al seno de sus familias. Pero ya se comprende que esto se refiere exclusivamente a los *forasteros*. Verdad es que si el ideal, en cuanto a la relación entre la familia y la escuela —tomando este término en el amplio sentido de institución de enseñanza—, sería que el alumno, a ser posible, viviese siempre en su casa, a la cual debería volver por la tarde, lo que supone un desarrollo tal de la escuela en todos sus grados del cual apenas podemos formar idea, hay que confesar que pocas naciones se hallan más distantes que la nuestra, no ya de ese ideal, sino aun de los términos intermedios y de transición con que hoy mismo se procura en otros pueblos cultos disminuir los graves inconvenientes que la separación de los hijos trae consigo en la mayoría de los casos, o, para hablar con toda exactitud, en todos aquellos en que la educación del hogar y del medio social no es tan mala que el hijo gane con substraerse a ella. Siguiendo deplorables ejemplos y conservando lo peor que te-

nían nuestros antiguos colegios —suprimidos unos, transformados otros con dudoso acierto en casas de pensión, a consecuencia de la violenta e impremeditada reforma de nuestra instrucción pública al mediar el siglo—, el sistema colegial, casi exclusivamente aplicado a la segunda enseñanza, se ha desarrollado entre nosotros como una verdadera dolencia, cuyos graves resultados deploran todas las familias sensatas. En Francia, donde este pésimo sistema se halla hoy condenado sin apelación por los más autorizados profesores y estadistas, se estudian hoy mismo los medios de anticipar una transformación, doquiera indispensable, pero menos fácil allí que en España, donde la inmensa mayoría de los colegios pertenecen a empresas privadas, y también menos apremiantes, por la superioridad general que en muchos puntos ofrecen los colegios franceses respecto de los españoles.

Y, sin embargo, a ese sistema, que desacostumbra al niño de la vida de familia y persigue su individualidad como un crimen, cuando no compromete gravemente además la salud de su alma y de su cuerpo; a ese sistema, mixto de cuartel y convento, que tan de mano maestra han pintado todos los grandes escritores satíricos, desde Quevedo a Dickens, es al que, con leve excepción, apelan los padres españoles tan luego como tienen que separarse de sus hijos para hacerles ingresar en la segunda enseñanza. La diferencia está en entregarlos a los escolapios, jesuítas u otras comunidades reli-

giosas, o a particulares que, por lo común, no pueden rivalizar en medios con aquéllas, o, por último, llevarlos al extranjero. En cuanto a la enseñanza de otros grados superiores, el sistema preferido es el de las casas de huéspedes, cuyo nombre basta para despertar los más hostiles pensamientos.

¡Cuán preferible a todo esto es el sistema *tutorial*, tan rápidamente extendido por Inglaterra, Alemania, Bélgica y aun Italia, y que consiste en mantener a los niños y jóvenes, cuando es fuerza que salgan de la casa paterna, dentro de la sana atmósfera moral de la vida de familia, confiándolos a personas respetables y capaces de dirigir de una manera *individual* su educación y sus estudios! Para el padre que necesite separarse de sus hijos nada hay comparable a este sistema; con tal que sepa elegir las personas, llamadas en cierto modo a reemplazarle, y que se asegure —sobre todo entre nosotros—, no sólo de su vocación y aptitud para un ministerio harto más elevado de lo que vulgarmente se cree, sino de su cultura, organización doméstica, hábitos y hasta maneras; no menos que de las condiciones materiales e higiénicas, a que tan escasa importancia concede un pueblo que apenas come, se lava menos y no se suele bañar sino algún que otro verano. Pero, aun encargando su hijo a un hombre ordinario, sucio, de cortos alcances, que vive mal y le dará peor de comer, si tiene moralidad, algún tacto y buen deseo, *siempre* estará mejor que en el colegio más acreditado, sea laico o

religioso. No es cuestión de personas, sino de sistema.

Dejando ya esta digresión, y volviendo a nuestro asunto, si quisiéramos condensar las conclusiones que de todo lo anterior nacen en una fórmula práctica y concreta, adecuada a nuestras costumbres y que no rompiese todavía por el pronto con ellas demasiado bruscamente, pediríamos la supresión de las vacaciones *generales* y la concesión de licencias *especiales*, según las diversas circunstancias. A los alumnos forasteros y a petición de sus familias se deberían conceder (exclusivamente para que volviesen a sus casas) un mes por Navidad y otro durante el verano, que elegirían aquéllas. Dos meses igualmente, pero fijados por la autoridad local académica, se concederían a los alumnos en aquellos pueblos cuyas malas condiciones, en punto a higiene y modo de vivir, hiciesen conveniente compensarlas, reparando sus efectos por medio de una rusticación adecuada. En los demás casos, las licencias deberían ser *individuales* y por justas causas, aplicándose en todo los mismos principios a profesores y alumnos.

Para concluir. No faltará —muy al contrario— quien clame contra la “perturbación” que semejantes disposiciones introducirían en la uniformidad de nuestra enseñanza. Nacen estos clamores de que estamos de lejos acostumbrados a dos cosas: a ver en esa uniformidad, que debemos a la centralización, la señal de la normalidad, de la organización y del

ritmo, no siéndolo sino de la atonía y de la muerte, y a considerar como lo principal en la enseñanza el elemento instructivo sobre el educativo; esto es, la cantidad de cosas que se enseñan y aprenden. Lo primero es harto evidente; lo segundo no lo sería menos si reflexionásemos que, bajo el aspecto instructivo y cuantitativo, un buen *Manual* vale más que un buen profesor; y que si la enseñanza consistiese primeramente en esto, y no en la dirección y educación del espíritu, en el desenvolvimiento de sus fuerzas y en la formación de un sentido seguro para estudiar por sí mismo las cosas y aprender a vivir en ellas y por ellas, podrían suprimirse todas las cátedras o, cuando menos, substituir *con ventaja* al maestro por un lector (como alguna que otra vez, por cierto, se hace) y reducirse la inteligencia a la memoria.

La continuación de las clases para unos alumnos y su interrupción para otros absolutamente en nada perjudicaría a estos últimos, por lo que toca a su educación y desenvolvimiento, que es lo capital, pues la carencia de dirección inmediata del profesor durante los períodos citados no puede tener grave importancia y quedaría compensada con el bien que les resultaría siempre, ya de pasar algún tiempo en el campo, ya de mantener vivo en su espíritu el sentido de la vida de familia, a cuya relación y duradero eclipse colabora esa especie de quinta civil, quizá peor en este punto que la otra, porque arranca al hombre del hogar desde niño y lo

descasta de todos los vínculos locales para disolver su naciente individualidad en una masa de números abstractos. Así, suelto y abandonado a sus primeras impresiones, compara la magnificencia de las grandes ciudades con la sencillez y pobreza decorativa de su lugar, en una edad y en un grado de cultura —todavía cercano al del salvaje— en que no es fácil pueda comprender ni sentir lo que hay de grato en las más pequeñas aldeas y el refinamiento, *confort* y atractivo que en ellas, cien veces mejor y más fácilmente que en la ciudad, pueden desplegar una inteligencia y un gusto cultivados. He aquí tal vez una gravísima causa del *absentismo* de nuestros campos.

En cuanto al retraso en la cantidad, en el “programa”, sobre ser punto menos que indiferente —jamás nos cansaremos de repetirlo—, fácilmente se repara por medio de textos breves, claros y sencillos, así como por los resúmenes del maestro. Esto, partiendo de los métodos académicos actuales, tan absurdos, mecánicos y contraproducentes; porque, adoptando los familiares y educativos, desaparece el inconveniente en tal respecto de las vacaciones especiales. Con efecto, en la escuela primaria, cuya enseñanza es hoy por hoy la que menos se aparta de estos métodos, ¿qué importa que falte un niño durante un mes a clase, en punto a lo que deja de aprender? A favor de esos procedimientos pronto recobrará el tiempo perdido. Pero aun aho-

ra, con los detestables que en general se usan, el mal se repararía sencillísimamente.

¡Ojalá pudieran las anteriores consideraciones interesar a la opinión contra esas fiestas de la holgazanería, que tan fecundo desarrollo han tomado en la enseñanza, en las bibliotecas (de cuya clausura se quejaba con harta razón no ha mucho otro periódico) y en la administración de justicia, con resultados tan perjudiciales para el buen régimen de nuestra vida nacional y para su mejoramiento en lo futuro!

1880.

MÁS CONTRA LOS EXÁMENES

Como las oposiciones a cátedras, los exámenes destinados a comprobar la suficiencia de los alumnos obedecen a una concepción y a un orden de cosas a que de día en día van sustituyendo ideas más razonables. Se comprende que, cuando el maestro y el discípulo apenas sostienen entre sí una superficialísima comunicación personal, cuyas dificultades aumenta hasta hacerla, a veces, imposible la inmensa aglomeración de alumnos en las clases de gran número de establecimientos; cuando en estas condiciones sería inútil pedir al profesor juicio alguno formal acerca de estudiantes que apenas conoce de vista, se haya pretendido compensar la falta de este juicio por medio de ciertas pruebas momentáneas, en que el candidato manifieste el fruto de sus estudios. Todavía en este caso el examen, aun rodeado de todas las precauciones posibles, como son la pluralidad de actos, la mayor duración, el carácter familiar, con la consiguiente ausencia de toda solemnidad, excepción y aparato, será siem-

pre impotente para reemplazar la prueba variada y continua que el alumno, colocado en las condiciones normales de su vida diaria dentro de la clase misma, da involuntariamente de sí propio ante el profesor, que ha sabido guardar con él y estrechar de hora en hora relaciones familiares con sus discípulos, única garantía (y aun ésta nunca absolutamente infalible), tanto para conocerlos cuanto para enseñarlos y educarlos.

El examen de ingreso, en que se ha de juzgar la aptitud de aspirantes completamente desconocidos, es quizá el único que, por ahora, y no sin grave inconveniente, cabría mantener en ocasiones; pero el de prueba de estudios constituye la mayor censura de un sistema en el cual o el profesor ignora el fruto de sus esfuerzos en personas que ha tenido a su lado todo un curso (y más tal vez), o se somete a una fiscalización por parte de otros profesores, autoridades académicas y aun administrativas, depresiva para su probidad y harto ilusoria en sus resultados.

Los de tan viciosa organización comienzan a reconocerse en todas partes, después de larga experiencia. Uno de los más elocuentes testimonios contra los exámenes se halla en las actuales discusiones que en Francia se agitan con motivo de las pruebas exigidas para el bachillerato, que allí, como entre nosotros, termina la segunda enseñanza. Los hombres más eminentes del profesorado francés, y al frente de ellos M. Bréal, afirman el desastroso

influjo que sobre el nivel de los estudios y sobre la cultura nacional ejerce el sistema vigente.

Estos exámenes son la “preocupación de las familias y de los alumnos y han venido a constituir el *verdadero objeto y fin* de los estudios. Los exámenes no parecen establecidos para comprobar los estudios, sino al contrario, éstos para el examen; el éxito material y final ha sido todo...; la cultura intelectual y moral no ha pesado casi nada en la balanza”.

¿No creería cualquiera que estas líneas, tomadas de uno de los más importantes periódicos de Francia, se refieren a la organización española? Aquí, como allí, como en Italia, como en todas partes, la nulidad, y, lo que es peor, las graves consecuencias de esta superficial garantía, acabarán por abrir los ojos más tenazmente cerrados a la luz y por elevar los centros docentes a su verdadera función de dirigir la educación nacional, en vez de reducirlos como hoy —según la frase de uno de los más respetables individuos del Consejo Superior de Instrucción pública de Italia, el Sr. Villari, a propósito de los Liceos de su país— a otras tantas oficinas destinadas a la preparación de sus alumnos para los exámenes. Y, sin embargo, la opinión vacila todavía y no se atreve a buscar el verdadero remedio, creyendo que bastará mudar el procedimiento para salvar los exámenes de la proscripción a que irremisiblemente se hallan condenados. No ha mucho que la *Sociedad francesa para el estudio de las*

cuestiones de segunda enseñanza, a la cual se deben ya tan útiles servicios, se veía en la necesidad de discutir el sistema de preguntas suplementarias (*interrogations*) fuera de la clase; esto es, de un procedimiento allí vigente análogo a nuestros repasos, no como un medio de aumentar o de afirmar la instrucción del alumno (a lo cual, por lo demás, no pueden contribuir), sino de prepararlos para lo que podríamos llamar la táctica del examen. Y ahora mismo, la Cámara de los Diputados, en el propio país, acaba de decretar exámenes anuales obligatorios y públicos para todos los alumnos de instrucción primaria, incluso aquellos que la reciben en el seno de sus familias, a fin de comprobar si efectivamente la reciben.

En cambio, con motivo de la proposición de un individuo de esa misma Cámara, M. Marcou, pidiendo el restablecimiento del certificado de estudios para el grado de bachiller (que, a diferencia de lo que entre nosotros acontece, en Francia se confiere por un tribunal de las Facultades de Letras y Ciencias, y no por los profesores de los liceos), otro representante de la nación, M. Mezières, ha presentado una enmienda a este proyecto, enmienda que preocupa vivamente a los pedagogos, al profesorado y hasta a los políticos, allí más interesados que en España por este género de cuestiones, sobre todo en los últimos años y después de la dura lección de sus desastres.

El fin de esta enmienda no es suprimir el examen,

sino completarlo, introduciendo como dato para los juicios del Jurado un nuevo elemento: los antecedentes del alumno, no ya del modo indirecto en que muchas veces lo impone a los tribunales la fuerza invencible de las cosas, sino abierta y terminantemente. Con efecto, los alumnos que, al comparecer ante el Jurado, presentasen certificaciones satisfactorias de los profesores cuya enseñanza hubiesen recibido en los liceos, y aun en aquellos establecimientos libres que por sus condiciones merecieren la confianza del Estado (innovación de que conviene asimismo levantar acta), estarían exceptuados de una parte de los ejercicios necesarios para obtener el diploma. Como se advierte, esta reforma es allí tanto más precisa cuanto que el profesor que juzga es otro que el que enseña; distinción tan absurda cuando el juicio debe formarse por una experiencia continuada, como absolutamente lógica en el sistema de exámenes momentáneos. Entre nosotros, este sistema, si pone delante del profesor alumnos que ha podido apreciar convenientemente, lo obliga a una pérdida inútil de tiempo, lo somete a una intervención poco decorosa, y hasta puede comprometer gravemente su autoridad, desde el instante (frecuentísimo, por desgracia, sobre todo dada la brevedad verdaderamente ridícula con que suelen hacerse estos ejercicios) en que su juicio, sólidamente madurado durante el curso, puede resultar en contradicción, aunque aparente, con el dictamen, ya más, ya menos favorable, que sus colegas formen

en vista de los actos, único dato que poseen, y sobre el cual, si han de servir de algo más que de inútil comparsa, deberían en conciencia apoyarse.

No es necesario entrar en pormenores respecto de la discusión que ocasiona estas consideraciones, a saber: la de si debe o no restablecerse el *certificado de estudios*, nombre con que se conoce en Francia el testimonio que de los suyos aducían los alumnos anualmente, desde 1511 a 1789, en que se suprimió, en nombre de las ideas a la sazón reinantes, restableciéndose por decreto de Napoleón de 1811, para abolirlo de nuevo, en 1850, la segunda República, al decretar la libertad (condicional) de la segunda enseñanza y establecer que el examen del bachillerato se verificaría —como hoy todavía acontece— exclusivamente delante del Jurado de profesores de Facultad, que entre varios eligiese el alumno; prohibiéndose tener para nada en cuenta los antecedentes de éste ni su procedencia, que no deberían constar en el expediente para los ejercicios. Tampoco hay para qué entrar a discutir el carácter político, o más bien político-religioso, que en Francia ha llegado a revestir la cuestión. Basta señalar que el regreso al certificado de estudios es ya en el fondo un ataque al sistema de exámenes en uso, como lo fué la supresión por M. Duruy, en 1864, de las preguntas sacadas a la suerte, tan depresivo para la dignidad del examinador, y que sin duda por esto priva entre nosotros todavía.

Ahora bien; la enmienda de M. Mezières es un

primer paso contra los exámenes. Los conserva, pero los desacredita. Si basta el testimonio de los profesores que han dado al alumno su enseñanza para eximir a éste de *una parte* de las pruebas del examen, ¿a qué exigirles las restantes? ¿Qué razón, además, puede motivar otra prescripción, más extraña aun, si cabe, a saber, que hayan sufrido en los establecimientos de donde procedan el examen de *passage*, correspondiente al de nuestra prueba de curso, y necesario para pasar de una clase a otra? Téngase en cuenta que en los liceos franceses están dispensados de examen los alumnos a quienes el profesor coloca en la primera mitad de la lista, formada por orden de mérito.

Todo ello se explica por el estado de la opinión en estas materias, perpleja todavía en adoptar una solución radical para males que apenas comienza a conocer y no se atreve ni acierta a remediar. El principio a que obedece la enmieda de M. Mezières es un paso más en el camino derecho, y a pesar de su timidez, es seguro que, más o menos tarde, dará sus lógicos frutos.

1882.

LA VERDADERA DESCENTRALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ESTADO

I

Desde que los excesos del moderno centralismo, llegado al apogeo en el primer Imperio francés, provocaron por ley natural una reacción en sentido contrario, principalmente iniciada en Alemania, ha venido entendiéndose la descentralización, en medio de otras acepciones, que ahora no son del caso, en dos capitales sentidos: uno, según el cual, “descentralizar” significa trasladar al Municipio y la provincia funciones que antes desempeñaba el Estado (nacional); otro, que entiende bajo aquel nombre la emancipación de esas funciones y sus fines respecto de la acción oficial, tanto de unas como de otras esferas, favoreciendo, por el contrario, su constitución como organismos sociales y libres de la vida. No hay para qué decir cuál de estas concepciones ha tenido que preceder en la historia moderna. En-

tre nosotros, por ejemplo, la enérgica lucha del antiguo partido progresista en pro de la descentralización no sólo reclamaba la autonomía más o menos completa de las instituciones locales en sus peculiares intereses, sino que el Gobierno central descargase en ellas ciertas atribuciones, a su entender, más adecuadas a su índole que a las de éste. Hoy, por el contrario, las tendencias descentralizadoras siguen cada vez más el segundo camino: ora cuando exigen para el individuo y para las Asociaciones voluntariamente formadas por él más ancha libertad de acción, ora cuando estimulan la creación, y aun restablecimiento, de una organización corporativa, con más profundo arraigo en las entrañas de la sociedad —al modo, por ejemplo, de las confesiones religiosas— e independiente de la tutela administrativa. A los economistas que se podría llamar clásicos u ortodoxos, discípulos del individualismo de Bastiat y hoy del de Spencer, se debe lo primero; a las nuevas tendencias orgánicas, lo segundo, con la más enérgica oposición al atomismo reinante y una tendencia acentuada a la restauración del principio corporativo de la Edad Media, torpemente triturado por la Monarquía del Renacimiento y por las revoluciones que coronan su obra, en vez de haber protegido su gradual transformación y adaptación a las exigencias de las modernas sociedades.

Estas dos concepciones de la descentralización, la cuantitativa y la cualitativa —o sea, la que se satisface con traer a los Estados menores, por decir-

lo así, las atribuciones del central, y la que aspira a libertad de unos y otros a aquellos fines sociales que por su naturaleza no corresponden a las instituciones políticas y administrativas, mínimas o máximas—, tienen su expresión en las doctrinas referentes a la organización de la enseñanza. La antigua idea de la descentralización, auxiliada por el espíritu de simetría gubernamental y burocrática, ha hecho de la instrucción primaria institución municipal; ha llevado la secundaria a la provincia y reservado a la superior los esplendores del Estado, que, sin embargo, rige y gobierna a todas tres.

La concepción, por el contrario, emancipadora, considerando que la educación y la enseñanza no son funciones del Estado central, ni del municipal, ni de la provincia, sino de la sociedad, aspira a restablecerlas, con este carácter, reintegrándolas gradualmente a medida que van produciéndose las condiciones necesarias para disminuir su tutela, la cual, mientras tanto, confía, entre nosotros, al Gobierno de la nación, cuyos fines no tienen más ni menos enlace que los del Municipio con aquél, pero cuyos medios de todas clases son muy superiores y cuya dominación es harto más suave. Todo maestro español preferirá, sin duda, depender del más ignorante ministro de Fomento —¡y los ha habido buenos!— antes que del alcalde y el secretario de su aldea, quienes, por razón de la cultura usual en pueblos atrasados, guardan muy otros miramientos, cuando no pueden proceder por sí y han menester

recurrir a la intervención de los ministros; además, de que siempre se dijo que *procul a Jove, procul a fulmine*.

II

Así, esta idea ha engendrado sucesivamente dos soluciones, que corresponden a los dos momentos de su evolución, el individualista y el orgánico. En el primero de estos momentos, el problema de la libertad de enseñanza se ha traducido por derecho del individuo para hacer sus estudios cómo y donde quiera, con tal que satisfaga en su día las condiciones que a la validez oficial de esos estudios imponga el Estado; derecho para fundar aisladamente por sí, o asociado con otros, establecimientos de educación e instrucción de todas clases; derecho, por último —en otro sentido—, del profesor público en los centros oficiales para ejercer su ministerio conforme a su conciencia, en cuanto a la doctrina, a la forma, al método. De aquí, la aparición, al lado de los Institutos docentes del Estado, de otros Institutos, ya enteramente privados y libres, ya subvencionados por aquél o por las corporaciones locales. Esos centros (prescindiendo de los constituídos para servir de mero repaso y preparación para los exámenes oficiales) obedecen, por lo común, al deseo de dar una enseñanza distinta de la del Estado: ora ensayando sistemas y métodos de enseñanza, o cultivando estudios que no hallan cabida en los mol-

des más o menos estrechos de aquél, ora aspirando a informar su educación bajo principios homogéneos, católicos o racionalistas, positivistas o metafísicos, políticos o sectarios; llegando de esta suerte cada doctrina, religión, tendencias, a organizar sus escuelas y Universidades, unas veces al lado, otras enfrente de las escuelas y Universidades oficiales.

En los pueblos donde esa diversidad de centros tiene por base ideas religiosas o políticas, se crea de este modo una enseñanza confesional, estrecha, de partido, que, por la índole misma de su fundamento, divide al pueblo casi desde la cuna en castas enemigas, inspiradas de las dos especies más terribles de fanatismos, entre tantos como entristecen a la Humanidad y la deshonoran. Así, no es maravilla que el espectáculo de tales odios, de que tan crueles muestras dan naciones como Bélgica y Francia, hayan contribuido a poner de relieve que esta solución del problema, aunque es un medio de evitar mayores males, dista de ser completa; y que el ideal de la educación nacional, en la escuela primaria como en las Universidades, en la dirección de los párvulos como en la elevada indagación científica, es la neutralidad más rigurosa en todo cuanto divide y apasiona a los hombres, y la concentración de las fuerzas del maestro sobre lo que pudiera llamarse la *formación del espíritu racional* en el individuo. Esto es: que ha de promover el proporcionado desenvolvimiento de todas sus energías en tan alta esfera y con tan humano e imparcial senti-

do que, cuando el curso natural de las cosas le vaya llevando hacia alguna solución de las que distinguen a los hombres en confesiones, partidos y escuelas, no por ello rompa la concordia que nace de la unidad de nuestro ser en todos; antes, afirme el espíritu común, que bien puede mantenerse por cima de las divisiones más profundas; y considere a todas las tendencias, aun las más divergentes, como otras tantas fuerzas que, no obstante su mutuo exclusivismo, y sépanlo o no, colaboran, cada una a su modo y por sus medios peculiares, en el proceso constructivo de la obra y vida humanas.

Según este principio, la escuela debe ser *neutral*, como la educación en todos sus grados; no a la verdad con esa neutralidad indiferente del vulgo, que se encoge de hombros y confunde en el mismo desdén a cuantos por diferentes caminos se afanan por sacarlo de su embrutecimiento; ni con la escéptica tolerancia de Renán o de Spencer, fundada en la imposibilidad de saber cosa alguna de cierto, sino con la firme conciencia de que aun los más graves errores aportan su contingente de verdad, por densas que sean las tinieblas con que ellos la oscurecen. Y, salvando el respeto con que la ley exterior del Estado no puede menos de consagrar el derecho de cada individuo, comunión religiosa, científica, política o de otro género, para fundar instituciones especiales donde dirigir la educación y la enseñanza de sus alumnos en el sentido más rigurosamente acorde con sus dogmas concretos, aquella concep-

ción prefiere, sin embargo, estimular la creación de otros centros que, poniendo la mira en lo más alto, procuran cultivar el ser común que informa la raíz, siempre viva y sana, de *todas* esas particulares direcciones. Rehusa de esta suerte descender a la esfera, ya más subordinada, donde éstas se contraponen, luchan y se enconan, evitando atrofiar aquel sentido de unidad, de respeto y concordia en el alma del niño, a quien todos debemos muy otra reverencia.

He aquí por qué, sin entender —¿hay que insistir en ello?— que coarte la ley de modo alguno la iniciativa de las fuerzas sectarias de que nacen las escuelas confesionales y las anticristianas, las Universidades ortodoxas o las librepensadoras, las Asociaciones rojas o las blancas, opta siempre por aquellos otros organismos donde en fraternal alianza cooperan al mayor número posible de energías educadoras, pero, téngase en cuenta: sólo cuando esta alianza se funda, no en la recíproca indiferencia y el profundo menosprecio de su fin, sino en la idea común de éste, el generoso afán por realizarlo y el interés de cada cual en la obra solidaria de todos. He aquí por qué, también, al sistema latino de instituciones rivales, con su ardiente competencia (¡nada menos que educadora en verdad!), de que dan ejemplo las Facultades católicas de Francia o las Universidades belgas de Lovaina y Bruselas, prefiere el sistema germánico de los grandes centros abiertos a todas las creencias y doctrinas, ora

mantengan con el Estado algún vínculo, como las Universidades de Suiza o Alemania, ora constituyan corporaciones públicas, pero independientes, como las de Inglaterra, ora organismos propiamente privados, como la mayor parte de las norteamericanas.

III

De todos estos sistemas, sin duda, el de las grandes corporaciones es el que mejor responde a su fin, como a los restantes fines sociales. No es, pues, extraño que el movimiento contemporáneo, puede decirse, en todos aquellos pueblos donde los centros universitarios han perdido por varias causas su antigua independencia, tienda a reclamar se les devuelva más o menos rápidamente, hasta el punto de que sólo allí donde la insuficiencia o la inercia de la enseñanza del Estado, o su carácter sospechoso, sea para los católicos, sea para los librepensadores, etc., la hacen inaceptable a una parte mayor o menor de la nación, se complica este movimiento con otro paralelo, en el sentido de crear nuevos Institutos, ora de más enérgica vitalidad e impulso, ora más adecuados al espíritu de los partidos que los funda (1). Pero, en unos como en

(1) Entre nosotros, las escuelas católicas, las protestantes o las laicas anticatólicas, corresponden a este segundo tipo; las escuelas de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer,

otros pueblos, se va comprendiendo al cabo que la necesidad realmente apremiante no es *multiplicar* las Universidades, sino *emancipar* las que existen, restableciéndolas en su autonomía; no tanto la de crear centros libres como la de convertir en libres a los que sostiene el Estado. De aquí, entre muchos ejemplos, el cuestionario del malogrado M. Dumont, director de enseñanza superior en Francia, sobre la conveniencia de restablecer las antiguas Universidades, y el movimiento italiano simbolizado en el proyecto del ministro Bacelli (1).

No había aguardado Italia, sin embargo, a este proyecto para realizar un ensayo de autonomía en la enseñanza superior. Aunque prescindamos, como debe, en realidad, prescindirse, de las cuatro Universidades desde 1860 declaradas "libres" (Perusa, Urbino, Camerino y Ferrara), el *Instituto* de Florencia, establecido en 1872, y que es tal vez el más importante ejemplar de los estudios superiores en aquel país, ofrece una muestra del régimen intermedio para pasar de la centralización a la emancipación de la enseñanza pública y constituir sus órganos, no como órganos del Estado, sino de la vida social. Un Consejo de administración, extraño al Cuerpo docente, sirve de vínculo entre éste y el ministro, al cual propone el nombramiento de los

el Fomento de las Artes, la Institución Libre de Enseñanza, etcétera, al primero.

(1) Ambos son de 1883.

profesores; es decir, que desempeña a un tiempo funciones que en las Universidades alemanas se hallan distribuidas entre el curador y el profesorado, y que éste ejerce por sí sólo en las inglesas.

Ejemplo, el de Italia, tanto más interesante para nosotros, cuanto que allí, como aquí debe hacerse, se intenta pasar del sistema burocrático al libre en las mismas instituciones oficiales, tomando el camino de una aproximación gradual al tipo de las Universidades alemanas (1), probablemente para llegar un día al de las inglesas o norteamericanas, sin duda el más perfecto de todos (2). La situación de Italia es, pues, más semejante a la nuestra.

(1) No hay más que leer el proyecto Bacelli para convencerse de ello. Es sabido que, al contrario del "previsor", "inteligente" y "patriótico" precepto de nuestra legislación de Instrucción pública, en Italia pueden los extranjeros ser profesores en los establecimientos oficiales, merced a lo cual han dado y dan lecciones en ellos muchos hombres eminentes de otros países, como Schiff, Moleschott, etc. El influjo de estos sabios (y quizá el de la misma dominación austriaca en el Véneto: no hay mal absoluto) ha contribuido a familiarizar al espíritu italiano con la lengua, ciencia e instituciones germánicas, a impulsar el maravilloso desarrollo de sus estudios (de que son ejemplo el derecho penal, la arqueología, la psiquiatría, etc.), y a dirigir la corriente reformista, en punto a la organización de la enseñanza, en el sentido del tipo alemán. Verdad es que en Italia, con todas sus turbaciones, luchas y amarguras, no se ha interrumpido un momento la tradición científica, incluso dentro de la Iglesia, viva allí en el espíritu nacional, y entre nosotros víctima de la común y miserable ruina.

(2) Con lo cual no se dice que no haya en su seno defec-

En cuanto a Francia, precisamente el Consejo superior de Instrucción pública acaba de discutir y votar un proyecto de decreto sobre organización y concentración de las Facultades y escuelas superiores de cada distrito académico, dando otro paso más en el camino de la reconstitución de "las futuras Universidades regionales". Y por cierto también en el sentido del tipo alemán; según el preámbulo, el articulado y la discusión lo muestran muy decididamente (1).

Para esta emancipación, que entre nosotros tiene que andar más camino aún que en Francia misma, cuya centralización hemos tal vez exagerado todavía (2), se ofrecen, pues, dos caminos: o la devolución gradual de sus atribuciones naturales a las corporaciones docentes, o la constitución provisional de uno de estos órganos intermedios, como el Consejo del *Instituto* de Florencia, o el del *Colegio de Francia*; y en este último caso, el Consejo puede tener, ora un carácter meramente administrativo, ora a la vez administrativo y facultativo. Desde

tos que reformar, como se viene haciendo en Inglaterra, especialmente desde 1854.

(1) Entre los precedentes más importantes en este camino, merecen especial mención el decreto de 21 de julio último relativo a las donaciones, legados y subvenciones en favor de los establecimientos de enseñanza superior, así como la Instrucción de 5 de diciembre, dictada para su ejecución.

(2) Verbigracia: en el nombramiento del profesorado, en la personalidad civil de las Corporaciones, en su administración, etc., etc.

luego, se comprende que cada uno de estos procedimientos responde a un cierto estado de la sociedad y de la enseñanza.

IV

La alternativa entre estos dos caminos existe sólo tratándose de corporaciones. Ahora, las escuelas primarias, especialmente entre nosotros, para adoptar un término jurídico (o más bien sociológico), no son corporaciones, sino fundaciones, algo parecido a la *sole corporation* que con impropiedad dicen los ingleses, cuyos miembros se van desarrollando en la serie del tiempo; a cada momento de esta serie corresponde únicamente un individuo que la representa.

Por esta constitución unipersonal de nuestra escuela primaria, ¿tendrá que vivir sometida a la perdurable tutela del Estado? ¿Será la primera educación la sola exceptuada en el proceso de emancipación gradual para transformar las instituciones docentes, de oficiales y burocráticas, en libres?

A este problema ha respondido en parte el instinto de los pueblos cultos, procurando construir órganos corporativos, análogos a los ya citados, ora independientes, ora mediadores entre el Estado y la escuela, e investidos de las atribuciones necesarias a su misión protectora. Los *managers*, los *boards* y sus superintendentes de Inglaterra y los Estados Unidos, los Consejos departamentales y

cantoniales de Francia, los Comités escolares de Bélgica, los Consejos escolásticos de Italia, etc., etcétera ofrecen muy diversos ejemplos de esta clase de instituciones; y nuestras mismas Juntas municipales y provinciales, en medio de su pésima organización, de su impotencia —sobre todo para el bien— y más todavía del detestable personal que generalmente las compone, obedecen, sin embargo, a idéntico principio. En España, la solución quizá más aceptable en su día, una vez fuertemente reorganizadas las Escuelas Normales y dotadas de la independencia que como corporaciones docentes les corresponde, será constituir las en verdaderos centros superiores de la educación primaria en sus respectivas comarcas, incorporar a ellas las escuelas, confiarles su dirección e inspección, como se les confía la formación de los maestros, si ésta no ha de ser casi del todo inútil (1), y concentrar en sus manos las Facultades que hoy pertenecen al Estado, consagrando su emancipación definitiva. Pero, sin aquella reorganización en su condición actual, las Normales no podrían encargarse de semejantes funciones. Su reforma es, pues, obra que debe inme-

(1) Entre las "Conclusiones" presentadas al Congreso pedagógico de 1882 'por' la "Institución" se pide (núm. VI) que el maestro conserve "la más íntima relación con la Escuela Normal, a la que deben corresponder su nombramiento y separación, recayendo siempre el primero en alumnos de la misma y no haciéndose 'nunca' 'por' oposición". "Congreso Nacional Pedagógico", pág. 357.

diatamente acometerse y principiarse, aunque su completa realización pide tiempo, mucho tiempo, si no se ha de burlar una vez más al país, improvisando sin plan ni concierto en la *Gaceta* reformas ignorantes, ostentosas, rápidas y simultáneas, para las cuales faltan por el momento los más indispensables factores, y que cerrarían la puerta largos años a la evolución gradual de tan importantes institutos. Entretanto, el camino para la emancipación de las escuelas respecto del Estado no es, en verdad, someterlas a los caciques de las localidades, ya directamente, ya por medio de juntas, sino ir constituyendo doquiera, y siempre en la medida de lo posible (1), corporaciones verdaderamente protec-

(1) Casi excusado es advertir que para nada debe tenerse en cuenta el clamoreo de los partidarios de la descentralización "a la antigua", que, por ejemplo, censuraban los proyectos del Gobierno de la República, en 1873, reorganizando las Facultades de Filosofía y Ciencias "en Madrid solamente". Esperaban, sin duda, que en este fértil suelo se hallarían en el acto por docenas profesores de estudios que eran tan familiares a nuestros científicos, como que por entonces gran parte de éstos discutía hasta el significado de los títulos de muchas enseñanzas, nuevas ciertamente entre nosotros, pero que ya a la sazón poseían una literatura inmensa y un puesto en todas las Universidades del mundo civilizado. Precisamente, la falta de aquella organización fué la sobra de confianza con que procedieron sus autores, los Sres. Chao y Uña —nombres que quedarán unidos a la historia de nuestra reforma pedagógica— al imaginar que era posible constituir, no "diez" Facultades de cada orden, como querían algunos, o "tres", según se limitaban a pedir los más modestos, mas ni siquiera las "únicas" que en Madrid se establecían.

toras, capaces de asumir una dirección para la cual se muestran cada día más impotentes los Gobiernos.

Estos Patronatos, si han de llenar su fin, necesitan ser entre nosotros facultativos, no meramente administrativos; nombrados libremente, no por razón de oficio, que ninguna garantía representa tocante a la idoneidad personal de sus titulares; tener la facultad de llenar sus vacantes y poseer las atribuciones pedagógicas y gubernativas necesarias. Reorganizadas, después, las Normales, por corta que al principio sea la autonomía que les deje el Estado, ellas deberán asumir las facultades todas de los patronatos; pero hoy día, la constitución gradual de éstos, descargando en ellos el Gobierno sus funciones, incluso el nombramiento y separación de los maestros, forma entretanto el primer término para la emancipación progresiva de la escuela primaria y el único que parece responder a nuestra situación actual.

Un ensayo en este sentido constituía el *Patronato general de las escuelas de párvulos*, organizado por el Sr. Albareda. En ninguna esfera de la enseñanza primaria podía intentarse el ensayo de este sistema de emancipación gradual como en la de los párvulos, donde la ley nada ha establecido que a él se oponga, y donde, por el corto número de escuelas que desgraciadamente abarca todavía, era fácil llevar de frente con este problema el de la formación del nuevo magisterio, de mucha mayor trascendencia todavía que el problema de la orga-

nización. Los vínculos entre aquel Patronato y la Normal Central de Maestras (a cuya reorganización tan extraordinario impulso dieron también los señores Albareda y Riaño) indicaban la tendencia ulterior de esta reforma, en el camino de la verdadera descentralización (1).

1886.

(1) El Patronato de las escuelas de párvulos, compuesto de profesores, hombres de ciencia y señoras de competencia probada en los asuntos de educación, fué reorganizado en 1884 por el Sr. Pidal, formándolo exclusivamente con señoras de la Junta de Beneficiencia, y así continúa hoy. Sobre las reformas del Sr. Pidal en este orden véanse los artículos publicados en la *Revista de España* en 1885.

GRUPOS ESCOLARES

I

Entre las cuestiones que se ofrecen, cuando se estudia el problema general de la extensión y distribución del terreno destinado a una escuela primaria (única institución sobre la que han de versar las siguientes consideraciones, por más que sean aplicables a todos los grados de enseñanza), se halla la de la conveniencia o desventaja de reunir varios centros de educación en un mismo local. Cuando estos centros son todos de un mismo género, verbi-gracia, escuelas elementales de niños, sólo hay dos casos en que se puede recomendar la reunión: uno, cuando la escasez de los recursos destinados a la construcción exige con necesidad imprescindible la pequeña economía que así a veces se obtiene; otro, cuando se aspira a formar algún día, de las escuelas reunidas, una sola, con clase y programas graduales y un director al frente; sistema cuyas ventajas so-

bre el actual, de clase y maestro únicos, es fácil conocer.

El problema varía si se trata de la reunión de escuelas de diversa índole, grado, etc.; por ejemplo, una de párvulos y otra elemental, o una de niños y otra de niñas. Cuando estas Asociaciones comprenden una sala de asilo y una escuela elemental para cada sexo, reciben en Francia el nombre de "grupo escolar", al cual, para ser completo y abrazar el cuadro entero de las instituciones consagradas a la educación primaria, falta todavía una clase o sección superior. De todos modos, el caso es muy distinto. Baste advertir que la separación aquí no estaría recomendada, verbigracia, por las necesidades del distrito a que debe servir la escuela, puesto que cada clase recibe alumnos de diferente edad y condiciones que las otras, por lo cual nada gana con su diseminación el barrio. Por el contrario, sin la agregación, por ejemplo, de una sección elemental siquiera, a toda escuela de párvulos, será punto menos que imposible salvar el abismo que entre ambos grados, hoy tan discontinuos y heterogéneos, aun media. No lo será menos, si no se completa la escuela elemental con la superior, establecer esta última, desarrollarla convenientemente y hasta hallarle alumnos, a menos de darle el carácter industrial y especialista y un tanto exclusivo que va tomando en Francia. Pero la verdadera idea de la escuela primaria superior, su porvenir y su misión legítima no están en hacer de ella una especie de

escuela de artesanos, una institución preparatoria, más o menos profesional, sino en llevar el desenvolvimiento de la educación *general* al punto culminante, punto cada vez más alto y que no cabe de antemano fijar. Para ello, tiene que adoptar (como en todo proceso de educación, no sólo en la primaria) el sistema concéntrico, que permite al alumno salir de la escuela, o pasar de la enseñanza general a la especial, tan luego como la necesidad interior o exterior le obliga a ello, llevando siempre, cualquiera que sea la hora en que efectúe esta transición, una base de cultura intelectual, moral, física, en suma, armónica, íntegra y comprensiva, sin la cual queda en el artesano, como en el ingeniero, o en el literato, o en el científico, mutilado siempre, y de raíz, el hombre.

En el sistema de escuelas separadas para cada sexo, reinante en casi toda Europa, y que, a pesar de sus inconvenientes, tardará en desaparecer, las mismas razones que sirven de fundamento a este sistema recomiendan lógicamente que no se junten una clase de niñas y otra de niños en el mismo local, aunque tengan entrada aparte, como con inconsecuencia se hace en ocasiones. Así, la idea de un grupo exclusivamente formado de dos escuelas elementales, unisexuales, es contraria a este principio. Pero si el grupo comprende, además, una escuela de párvulos, su creación no puede menos de reputarse ventajosa. En primer término, esta combinación disminuye el abismo actual ya indicado entre

estas escuelas y las elementales, desde la organización material a la pedagógica, a los métodos, y ante todo, al espíritu que inspira a unas y otras, aun allí donde la benéfica reforma de Fröbel no ha conseguido todavía abrirse paso en las primeras. No puede menos de ejercer saludable influjo el ejemplo, tan superior en todos sentidos, de los modernos sistemas de educación de la primera infancia, sobre los que tradicionalmente reinan en las más de las escuelas elementales de toda Europa, a pesar de que el procedimiento intuitivo, cuando es sincera y efectivamente practicado, ha remediado algunos inconvenientes y disminuído un poco —no tanto como muchos imaginan— aquella inmensa distancia entre ambos grados. La observación de los nuevos métodos, la comunicación entre los maestros de las diversas escuelas, la posibilidad de retrasar el ingreso de los párvulos en las elementales (retraso tan recomendable), todo esto tiene que producir suavemente una asimilación gradual entre los varios círculos concéntricos de la primera educación, destinados a armonizarse y fundirse, a medida que se va formando un personal inspirado en los nuevos principios.

Para este fin, de más es advertir que uno de los mayores y más influyentes elementos es el local, cuyas condiciones deben, en general, ser las mismas en todos los grados, y basarse en las ideas que hoy comienzan a abrirse camino en punto a la construcción de las salas de asilo, jardines de la in-

fancia, escuelas maternas y demás instituciones consagradas a la educación de los párvulos.

Otra razón, además, recomienda los grupos. En algunas ciudades extranjeras, a partir del ejemplo dado por la de Munich en 1873, y siguiendo los principios de Fröbel, se han establecido escuelas de párvulos anejas a las de niñas, a fin de que las mayores de entre éstas puedan ejercitarse frecuentemente en el cuidado y en la educación de aquéllos, como parte de su propia educación, con lo cual se preparan, no sólo para las funciones del magisterio, sino para las que corresponden a la madre de familia; del mismo modo que, en los Estados Unidos, muchas señoritas se colocan al frente de una escuela durante algunos años, sin otro objeto que adquirir de esta suerte las condiciones necesarias para la vida de familia a que pueden ser un día llamadas.

Sin duda alguna esta práctica es excelente, no ya para las niñas, más aún para los niños, toda vez que si el antiguo adagio *docendo, docemur* puede aplicarse a todas las edades, igual exactitud enunciaría su analogía *instituendo, instituimur*; sobre que no es la madre la única llamada a educar dentro de la familia. Todos los ensayos iniciados en este sentido con alumnos de clases superiores respecto de otros de las inferiores (1) han dado los

(1) En punto a los varones, no sé más que el de la "Institución Libre de Enseñanza", de Madrid.

resultados más felices, a pesar de hallarse en sus comienzos; en cuanto al provecho intelectual y moral de los jóvenes pedagogos, que de esta manera, y al par que utilizan este nuevo e importante factor para su educación, intiman más y más con la escuela, en cuyo buen régimen se interesan de una manera indescriptible. Cuando este ensayo pueda generalizarse en las condiciones adecuadas (pues si no, más vale abandonarlo, so pena de añadir una nueva e inútil complicación más a las muchas que ya pesan sobre el magisterio), debe recomendarse en alto grado, y con mayor razón respecto de las niñas, por presentar todavía en ellas menor dificultad.

II

La formación de estos grupos, sean de dos, tres o cuatro escuelas (siempre de distinta clase, según se ha dicho), debe someterse a ciertos principios. Ciñéndonos a los más interesantes para nuestro presente fin, a saber, los relativos a condiciones del local, no puede menos de rechazarse, ante todo, la enorme acumulación de alumnos de los grupos escolares de París, no ya según el antiguo sistema, que ha permitido formarlos de a 1.000, sino aun después de publicado el último reglamento de 1880, donde se señala el máximo de 750 (300 niños, 300 niñas y 150 párvulos). Ni la pedagogía ni la higiene

ganan cosa alguna con semejantes aglomeraciones; verdad es que en Francia del grupo escolar apenas se saca otra ventaja que la de la economía —no siempre importante— que pueda resultar de su construcción.

Entre nosotros, habida consideración a todas las condiciones que deberán tenerse en cuenta, podría concederse como máximo a una dotación de 300 a 400 alumnos, próximamente, para cada grupo; excediendo de este número, sería preferible siempre establecer nuevas escuelas, por modestas y rudimentarias que fuesen. El pueblo que no tema comprometerse con estos gastos recogerá sus frutos en cultura, moralidad, laboriosidad y prosperidad crecientes.

Dado el sistema dominante, y a fin de conciliar con él el provecho del grupo, la escuela de párvulos debe situarse entre las otras dos, precisamente al contrario de lo que prescribe el reglamento francés. La prohibición de éste, sin embargo, se explica por la necesidad de preservar un poco más a los niños pequeños (tan susceptibles por su edad y delicadeza) de todas las influencias morbosas, comenzando por la del aire, inevitablemente impuro en escuelas tan reducidas y pobladas como las parisienses. Sin duda, cuando la abundancia del terreno lo permita, sería lo mejor establecer cada escuela en un pequeño pabellón separado, rodeado por todas partes de aire, de luz y de verdor; éste es el supremo ideal de toda escuela, y aun de toda sección.

por no decir de toda clase (1). Esto no quita que el local de los párvulos, sin perjuicio de su aislamiento e independencia (hoy por hoy) respecto de los demás, deba comunicar con ellos fácilmente, ya para los fines antes expresados, ya para favorecer todo lo más posible el trato entre los maestros y el común provecho para todos de los ensayos y experiencia de cualquiera de ellos.

Hemos hablado de la separación entre las diversas escuelas. Esta separación, especialmente de los niños y las niñas y de aquéllos y los párvulos (que entre éstos y las segundas nadie hallará grave inconveniente), es usual en Europa, en cuanto a la entrada, clase, sitios de recreo y demás dependencias (sobre todo en las ciudades); llegando algunas veces a extremar la prohibición, en términos de disponer que cada división de alumnos de una misma edad tenga un patio especial e incomunicado para sus juegos (2). Este principio de la incomunicación no puede adoptarse sin muchos temperamentos relativos a las cualidades, educación, carácter y demás condiciones de los alumnos y de los maestros. A medida que estas condiciones son mejores, la separación debe disminuirse, así como ser mayor en caso contrario. En las penitenciarias, los delincuentes deben hallarse absolutamente incomunicados en-

(1) Así ha proyectado la "Institución" los dos grupos escolares que le encargó el Ayuntamiento de Salamanca.

(2) RIAnt: *Hyg. des internats*, 57.

tre sí para que la eficacia de la reflexión, el trabajo, la enseñanza individual, etc., no se contrarreste con el morbosos contacto de naturalezas viciadas y a veces profundamente depravadas y corrompidas. Desde ahí a una escuela regida por un maestro inteligente dotado de tacto y autoridad moral, y compuesta de niños de costumbres puras y suaves, de espíritu sano, bien dirigidos, para decirlo de una vez, en fondo y forma, media una distancia infinitamente divisible en grados, y la libertad debe aumentar siempre —como en toda sociedad bien organizada— con la civilización de sus miembros.

Ahora bien; considerando el estado actual de nuestras escuelas, nuestras costumbres, nuestra educación, nuestras ideas y hasta nuestras preocupaciones, cabe recomendar, en general, el aislamiento entre los párvulos y los niños de la escuela elemental (salvo en los ejercicios pedagógicos dichos y otros semejantes que se establecieren), y favorecer, por el contrario, la comunicación entre aquéllos y las niñas, que deben poder encontrarse, y aun reunirse, en el campo de juego.

III

En cuanto al apartamiento entre las escuelas de niños y niñas, es un caso particular del problema de la unión o separación de los sexos en los diversos grados de la enseñanza. En este problema dos so-

luciones pueden adoptarse. Consiste una en crear escuelas de todas clases, incluso universitarias, para cada sexo, manteniéndolos así apartados en todo el proceso de su educación. De esta manera obran, por ejemplo, Francia y Suiza en la segunda enseñanza, Rusia en la medicina, etc. El otro sistema, por el contrario, aspira a mantenerlos unidos, no ya en las mismas instituciones, sino en las mismas clases y aun en los mismos bancos, indistintamente: que son los tres grados de reunión que suelen admitirse (1). Es el principio romano en la antigüedad, el americano de hoy y el que en realidad se practica, si bien a título de excepción, en nuestro propio país cuando se ha autorizado la asistencia de mujeres a Institutos y Facultades erigidos para el sexo masculino.

Conviene declarar, sin embargo, que, sea cualquiera el punto de donde los defensores de la separación quieran hacerla partir, todos se someten al sistema opuesto, o sea el de la unión, en las escuelas de párvulos, cuyas primeras secciones, a lo menos, nadie pretende dejen de ser mixtas.

Racionalmente pensando, no hay motivo alguno para adoptar otro principio que este mismo en to-

(1) Admirable ejemplo de escuela mixta da la Mercantil, de Palma de Mallorca, excelente Institución privada, que se inspira en los más fecundos principios de la nueva pedagogía, y a la cual envío desde este sitio un fraternal saludo. Véase su *Boletín* y el discurso de su director, Sr. Roselló, en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882.

das aquellas escuelas, llámense primarias o superiores, donde se promueva la cultura general humana, común a entrambos sexos, o la de aquellas profesiones particulares —verbigracia, la pintura, la medicina, etc.— a que pueden por igual uno y otro consagrarse. La división no puede admitirse sino en dos casos: *a)* cuando se trata de especialidades peculiarísimas a uno u otro sexo, o *b)* cuando, después de haber prevalecido este sistema en un pueblo, su estado de atraso hace necesario conservarlo todavía, aunque sólo de una manera transitoria, y procurando ir substituyéndolo gradualmente por el mixto, hacia el cual parece que gravita la civilización por todas partes. Fácil es, por tanto, advertir que el procedimiento de ir elevando el nivel de la educación femenina en centros especiales al efecto, como se viene haciendo en Francia desde M. Duruy, en orden a la segunda enseñanza, es abiertamente contrario a la tendencia en que debe inspirarse toda reforma fundamental en este punto.

El verdadero camino es muy diferente. Puesto que la escuela mixta no puede adoptarse en condiciones favorables sino acostumbrando desde el principio a su idea y a su práctica a los alumnos, a los maestros, a las familias y la opinión general, ningún medio hay más sencillo que el de partir del estado presente en la escuela de párvulos, extendiéndolo desde ella a todos los grados superiores. Aumentando en toda escuela de esta clase una sección preparatoria, primero; luego, otra elemental,

y otra y otra, hasta llegar a la enseñanza superior, y manteniendo la reunión en todos estos círculos, se obtendrá con la lentitud y firmeza necesarias la base indispensable para ir desenvolviendo en igual forma el régimen mixto en los restantes, hasta los más complejos y elevados, sin perjuicio de los trabajos especiales que en algunos de ellos requiera la educación cada sexo, siempre sobre la base de una educación general común. En esto, como en todo, la escuela de párvulos, muy en particular desde Fröbel, contiene el germen vivo de todos los progresos y debe dar norma para realizarlos.

Pero mientras este camino no se emprenda y la misma enseñanza de los varones deje tanto que desear y adolezca de los gravísimos defectos (grosaría, deshonestidad, dureza, etc.) inherentes al erróneo e inaplicable concepto que hace de la escuela un centro meramente instructivo, sin resolverse a entregar al maestro el ministerio de la educación en común, la separación entre las escuelas de uno y otro sexo es un mal necesario, si bien, como antes se ha dicho, los grados de esta separación pueden y deben atenuarse en todos aquellos casos en que las condiciones de los niños, las del profesorado y demás circunstancias lo consientan.

Siempre, con todo, traerá mil inconvenientes y perjuicios. Así, por ejemplo, poco antes se hablaba del campo del grupo escolar. Pues bien, la separación que en éste haya de trazarse para apartar a los niños de las niñas tiene sus dificultades. Si se

reduce a una simple empalizada o seto vivo, no será completa, y si se efectúa por medio de una tapia —que estrecha y entristece el horizonte—, el ruido de los que juegan a cada lado sin verse excita el sistema nervioso de unos y otros y es quizá causa de mayor perturbación. El mejor remedio sería que todo grupo poseyese un campo suficientemente extenso para poder jugar los alumnos de cada escuela a larga distancia, aunque en presencia unos de otros; por desgracia, pocas veces se encontrará entre nosotros, y aun en otros países, la generosidad con que en Inglaterra se dota en este respecto a las escuelas. En este caso, lo mejor sería seguir el ejemplo de un pueblo cercano a Madrid (1), donde, habiendo de establecer en un mismo solar dos escuelas elementales para cada sexo, se ha adoptado el sistema de interponer el edificio para las clases de los niños entre su campo y el de las niñas, con lo cual no se ven ni se oyen unos a otros, hallándose instaladas las dos escuelas para cada sexo en un edificio completamente independiente del de las otras dos.

Esta independencia es en alto grado recomendable en los grupos. Ciertamente que con ella hay que renunciar casi por completo a la economía que el sistema contrario permite; pero todavía se tocarán de

(1) Navacarnero; también hizo la "Institución" el anteproyecto para estas escuelas.

esta suerte las ventajas de la agrupación, disminuyéndose sus inconvenientes.

Tanto es así, que cuando puede disponerse de toda clase de medios (pues no siempre el dinero basta para conseguirlo todo) la forma superior y más perfecta es la de construir, no ya cada escuela, sino cada clase, en un pabellón aislado, rodeado de campo y enlazado a lo sumo a los demás por medio de galerías cubiertas. En la América del Norte es frecuente esta disposición, tan recomendada, además, para toda clase de establecimientos donde haya de albergarse mucha gente; verbigracia, hospitales, cárceles y cuarteles; pero en Europa son muy contados los ensayos hechos hasta ahora en este sentido, y de muy imperfecta manera (1). De todos modos, ya se ha dicho que el terreno para el grupo debe calcularse teniendo siempre en cuenta la posible necesidad de ampliar el número de sus clases, ampliación cuya mejor forma es la de levantar en ese mismo campo otro edificio aislado, en vez de agrandar el antiguo, y mucho menos doblarlo con un piso más.

1884.

(1) Por ejemplo, en Berlín ínterin se construían los nuevos edificios para las escuelas.

SOBRE LA EDUCACIÓN TÉCNICA EN LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (1)

I

Aunque a todos importa el problema de la educación manual, tiene en la Institución Libre un especial interés desde el momento en que aspira a introducirla en el programa de sus enseñanzas como elemento de la cultura general de sus alumnos.

Esta consideración determina el punto de vista que ha de presidir a esta reforma, enteramente diverso del que sería si pretendiésemos establecer una escuela de artesanos o aprendices, esto es, una enseñanza profesional, de carácter más o menos especialista.

(1) Las tres notas sobre educación técnica pueden ser consideradas como momentos consecutivos del desarrollo de esta esfera de enseñanza en la "Institución Libre" tanto en sus principios como en su práctica. Hoy, la Institución no tiene ningún alumno en esta Sección.

Diversos sistemas se han ensayado con este fin de introducir la enseñanza manual en la escuela primaria (en la secundaria no sé que se haya intentado todavía), tanto respecto a su organización como a su posibilidad aun en los más modestos centros, no sólo urbanos, sino rurales, cosa, por fortuna, cada día más fácil y económica (1). Estudiando estos sistemas y las condiciones peculiares de la Institución Libre, hijas de su modo de concebir el fin y los problemas de la educación general (única esfera a que hasta ahora viene aplicando sus procedimientos de reforma), se derivan ciertas exigencias, que conviene discutir con la anticipación necesaria. En este concepto, tan sólo deben entenderse las siguientes consideraciones, que someto, no sin desconfianza, al juicio tanto de nuestro centro como de todas las personas a quienes interese este orden de cuestiones.

La organización de la enseñanza técnica o manual en la Institución debería descansar, a mi entender, sobre las siguientes bases:

1.ª Comenzarla desde las primeras secciones escolares, enlazándola con los trabajos manuales del sistema Fröbel, de los cuales debe ser tan sólo ul-

(1) Véase sobre esto los excelentes consejos de M. Laubier, director de la escuela de la rue Tournefort, en París, publicados en el suplemento al núm. 8 (20 de abril de 1879) de *L'Instituteur sténographe*. —Boulevard de Port Royal, 60, París—. Sobre los gastos de instalación, etc., véase también *Les écoles d'apprentis*, por A. Pagés.

terior desarrollo; lo cual, hasta hoy y en cuanto conozco, no se hace en parte alguna, a pesar de reconocer todo el mundo que en aquellos trabajos se halla la verdadera base elemental de toda educación técnica.

2.^a Continuarla por toda la serie de las enseñanzas, ampliándola y diferenciándola gradualmente, sin la menor solución de continuidad. Esta diferenciación engendraría, entre otros, los siguientes grupos de trabajos, que debieran completarse por entero dentro del período análogo en la Institución al de la llamada Segunda enseñanza. *Primer grupo.* Dibujo lineal, con sus aplicaciones al adorno, la perspectiva, la geografía y topografía, etc. — Dibujo de paisaje y figura; colorido. — Construcción de sólidos; modelado y vaciado. — *Segundo grupo.* Prácticas de laboratorio (física, química, micrografía, etc.); ídem de agricultura y jardinería. — *Tercer grupo.* Todos aquellos trabajos de taller que pueden considerarse preparatorios para las principales profesiones mecánicas (carpintería, torneado, forja, etc.); siguiendo un sistema análogo al de Mr. Salicis, planteado en la escuela de la rue Tournefort, en París, y otras semejantes.

3.^a Desenvolver el estudio del elemento industrial o económico (coste de producción, facilidad de mercado, relación con las condiciones naturales y sociales del país, etc.), cuya falta en la enseñanza técnica ha notado con tanto acierto últimamente

Mr. Siemens en su discurso inaugural del *Midland Institute* (1).

4.ª Dar a toda enseñanza manual carácter *simultáneamente* teórico-práctico; cuidando, pues, de que en ningún caso se separen estos dos elementos, contra el uso reinante, ya de olvidar, ya de posponer uno de ellos, de hacer que precedan, ora el uno, ora el otro, cuando ambos deben desenvolverse gradualmente y de consuno.

5.ª Organizar con los socios de la Institución, los padres de los alumnos y, en su día, los alumnos mismos una especie de protectorado que coopere a su modo a la educación técnica de éstos, facilitándoles sus talleres y establecimientos de todas clases, así como auxiliándoles después para hallar colocación análoga a sus facultades, especialmente hasta que los resultados de la enseñanza de nuestro centro constituyan por sí la mejor recomendación para los jóvenes que la hubiesen recibido. —Este principio podría extenderse a otras profesiones, a más de las manuales.

Con tales bases los discípulos poseerían las condiciones generales necesarias, tanto para entrar en los estudios y aprendizaje de las diversas carreras que pudiese abrir la Institución o existen hoy fuera de ella, cuanto para abordar con alguna mayor esperanza de éxito las luchas de la vida social,

(1) Véanse el discurso y su crítica en el periódico inglés *Nature*, 1881.

tan ásperas y difíciles en pueblos atrasados y en periodos de revolución, desquiciamiento y crisis, como los que atravesamos al presente.

1882.

II (1)

Me levanto a hablar en nombre de una nación que, por circunstancias largas de explicar, no figura en la Exposición presente (2), pero en la cual se nota en estos últimos tiempos un movimiento incuestionable y creciente para conformar la educación al espíritu moderno: movimiento del cual tan sólo deben esperar su regeneración las naciones.

En 1868, el ministro Sr. Ruiz Zorrilla estableció la más completa libertad de enseñanza; en 1869, un profesor eminente, el Sr. Castro, fundó la "Asociación para la enseñanza de la mujer", en constante progreso hasta hoy, y en ella, una cátedra para enseñar los principios del sistema Fröbel. Merced a este mismo movimiento, en 1876, el Gobierno esta-

(1) Informe presentado por el autor en la "Conferencia de Educación", de Londres, en 1884, traducido al inglés y leído en ella por el profesor de la "Institución" Sr. Capper e inserto en el tomo II *Proceedings of the international conference on Education*, pág. 275.

(2) Alude a la de Educación, que formaba parte de la general de Higiene ("Health Exhibition") y estaba en relación con el Congreso.

bleció en Madrid un “Jardín de la Infancia” y otra clase (oficial ya, por tanto) con el mismo objeto en las dos Escuelas Normales centrales de maestros y maestras. En 1881 hemos tenido un Congreso pedagógico; en 1882, la segunda de aquellas Escuelas ha sido organizada, y ha comenzado a reedificarse el local de la de maestros, cuya reorganización es de esperar también; el magisterio de los párvulos se ha confiado por completo a la mujer, abriendo a la vez un Curso normal para la preparación de las nuevas maestras, según los principios fröbelianos (1); se ha creado un Museo Pedagógico, cuya organización, bastante diversa de la de todos los demás de Europa, os expondrá su director, el profesor Cossío, en la sección correspondiente (2). Por último, se han aumentado los sueldos de los maestros menos remunerados, y acaba de publicarse una interesante *Estadística* de nuestra educación primaria.

Además de estas reformas, gran parte de las cuales debemos especialmente al ministro de Fomento señor Albareda (1881-82) y al director de Instrucción pública, Sr. Riaño, el número de las escuelas elementales va creciendo, aunque poco; vanse re-

(1) Por entonces fué suprimido el curso y admitido de nuevo el hombre al magisterio de párvulos por el Sr. Pidal.

(2) Este informe fué también presentado por el Sr. Cossío y se halla inserto en el tomo II de los trabajos del Congreso, pág. 590.

novando sus locales y su mobiliario, dotándolas de algún material científico; el Gobierno ha dictado en 1883 las condiciones a que debe obedecer todo nuevo edificio escolar para recibir subvención. Sin embargo, lo que todavía importa mucho más es que lenta, pero insensiblemente, va penetrando en nuestras escuelas el nuevo espíritu educativo, ya con las excursiones escolares, ya con el trabajo manual, ora con los elementos de las ciencias naturales, el dibujo y aun el modelado: en suma, los métodos realistas e intuitivos que aspiran a desenvolver las facultades en presencia de las cosas, en vez de atrofiarlas con el aprendizaje mecánico y verbalista de los libros de texto.

Estos progresos son debidos al movimiento general de las ideas pedagógicas en Europa y América y a la conciencia de la necesidad de dar a nuestra educación nacional un carácter más práctico y fecundo. Pero casi todos han sido iniciados —séame lícito decirlo— por la Institución Libre de Enseñanza, que tengo el honor de representar en este Congreso, y sobre cuyas ideas respecto de la educación técnica deseo más especialmente llamar vuestra atención en el presente informe.

Antes, sin embargo, permítasenos añadir algunas palabras sobre esta esfera de la educación en nuestra enseñanza oficial, en la cual puede decirse que apenas ha comenzado. Poseemos, con todo:

a) En Madrid, una Escuela de Artes y Oficios, des-

graciadamente sin talleres (1); pero donde se enseñan el dibujo, el modelado, los principios de las matemáticas, la física, la química y la mecánica industriales. *b)* En todas las capitales de provincia, y en muchas otras ciudades importantes, escuelas nocturnas de dibujo y modelado. *c)* Algunas, pocas, con carácter más práctico y completo, verbigracia, para capataces de minas, en los principales centros de esta industria. Debo también mencionar las conferencias y clases análogas que para los obreros sostiene en Madrid, con gran éxito, una Sociedad privada: "El Fomento de las Artes".

Además, en muchos Institutos de segunda enseñanza, hay clases de dibujo —pero no obligatorias—; en algunos de ellos, estudios puramente teóricos de aplicación a la industria y al comercio; y en la enseñanza superior, tenemos las Escuelas usuales de Ingenieros de caminos, minas, montes y agrónomos, así como de Arquitectura. Nuestro principal defecto (que tiene el triste consuelo de ser general en el Continente) es la preponderancia del carácter teórico y la falta de trabajos prácticos, falta que, por fortuna, comienza a sentirse y a remediarse. Citaré el ejemplo de las excursiones de los alumnos llevadas a cabo en la Escuela de Minas.

(1) Tal vez se subsane este defecto (bastante general también fuera de España) en el nuevo edificio que para ella se está construyendo en el paseo de Atocha.

Vengamos ahora a la Institución Libre.

La Institución Libre de Enseñanza es una corporación privada, fundada en 1876 por suscripción voluntaria para cooperar a los progresos de la educación, ya dándolos a conocer, por medio de conferencias y folletos o del *Boletín* que publica, ya aplicándolos y ensayándolos en sus propias clases, que abrazan, aunque en muy reducido número, desde la educación de los párvulos hasta la enseñanza superior y aun la investigación científica. En la contribución, todavía pequeña, que España procura aportar a la obra de la ciencia, algunos de los trabajos más importantes en filosofía, geología, astronomía, química, derecho, historia, arqueología y otros ramos, son debidos a profesores de la Institución Libre. Sobre la mesa quedan, a disposición de los miembros del Congreso, ejemplares de nuestro *Boletín* y de algunos folletos pedagógicos últimamente publicados, deplorando que el estar escritos en nuestra lengua no permita a muchos de dichos miembros darnos su opinión, para nosotros tan respetable.

La Institución Libre es también la primera que en España ha introducido el trabajo manual en *toda* la enseñanza primaria, y tal vez una de las primeras en Europa que lo ha incluido en la secundaria por considerarlo un elemento indispensable, no sólo de la educación técnica, sino, dentro de ciertos límites, de toda educación racional humana. A causa de nuestros escasos medios (la Institución no ha

pedido ni recibe subsidio alguno del Estado ni de las Corporaciones locales), los trabajos de esta índole se reducen hoy tan sólo, además de los propios de los *Kindergarten*, a los siguientes:

Dibujo.—Siempre del yeso y del natural, *nunca* de la estampa.

Modelado.—Ha comenzado desde el año último en la Sección de párvulos y ahora continuará en las demás (1).

Construcción y vaciado de relieves topográficos, según las curvas de nivel.

Carpintería.—Desde los nueve o diez años en adelante. Los alumnos de las Secciones últimas han construídos ya algunos muebles para sus clases.

Torno.—Se está instalando para comenzar en el próximo curso (2).

Construcción de cuerpos geométricos de cartón, así como de ciertos aparatos fáciles para las lecciones elementales de física y química.

También, en cierto modo, pueden quizá incluirse en este capítulo la formación de herbarios y colecciones de minerales y otros objetos de Historia Natural; y los trabajos prácticos de laboratorio químico, que ya desde los doce o trece años hacen por sí mismos los alumnos, habiendo llegado, antes de

(1) Actualmente se halla ya establecido en las Secciones 2.ª, 5.ª y 6.ª

(2) Sólo podrán ahora dedicarse a él la Sección 6.ª, y tal vez parte de la 5.ª

concluir la segunda enseñanza, a practicar durante todo un año ciertos problemas fáciles de análisis.

Esto es lo que hace la Institución en punto a trabajos manuales en el período de la educación general (primera y segunda enseñanza), regido para nosotros por idénticos principios, sin solución de continuidad, y hasta con un mismo programa (en lo esencial), salvo las lenguas, desde la Sección de párvulos hasta el bachillerato: programa que comienza, naturalmente, por líneas microscópicas, aunque sólidas y útiles siempre para la vida, y que luego se va diferenciando y desdoblando gradualmente.

Otras cosas pensamos hacer, y entre ellas el enlace continuo de los trabajos manuales con los propios del sistema de Fröbel, desde los cuales han de seguirse...; pero “de buenas intenciones —dice Dante— está empedrado el infierno”; así, no hablaré de lo que la Institución piensa hacer, sino de lo que ha hecho.

Para los alumnos que han concluido en la Institución esta educación general y se deciden a entrar en las profesiones tecnológicas, la educación manual toma naturalmente otro desarrollo; pero, lejos de cesar, aumenta.

A la carpintería, al torno, al modelado, al dibujo de figura y de aplicación a la arquitectura y la mecánica, a los trabajos prácticos de laboratorio, de topografía, de construcción, a las excursiones geológicas, mineras, industriales, han comenzado en

este curso a unirse trabajos de herrería, que hacen durante siete horas y media por semana. Hasta ahora, los trabajos son de lima y ajuste; inmediatamente entrarán a tornear metal y luego vendrán a la calderería, estudiando a la vez la fundición y sus distintas operaciones. Estos trabajos, juntos con los demás, pueden considerarse como la base común de toda educación manual para las diversas profesiones técnicas, más o menos elevadas. Como nuestros medios no nos han permitido seguir el edificio que hemos comenzado a construir para la Institución (y del cual dejo sobre la mesa una descripción sumaria), nos hemos visto obligados a hacer uso de la generosa hospitalidad con que han puesto a nuestra disposición sus talleres la Compañía de los Ferrocarriles del Mediodía de España y la fábrica de fundición del Sr. Bonaplata, en cuyos centros trabajan nuestros alumnos, bajo la dirección de una persona técnica, que les presta el desinteresado servicio de una verdadera enseñanza. De otra suerte, tendrían que sufrir el aprendizaje de taller, que, a pesar de la práctica tradicional inglesa, está lleno de inconvenientes.

Como indicación del pensamiento dominante en la Institución Libre, he aquí una breve nota de los trabajos que han hecho nuestros alumnos de la Sección politécnica en el último curso (desde 1.º de octubre 83 a 15 de julio 84). Edad media, quince años.

Han proseguido su cultura general, con inclusión

de estudios y trabajos filosóficos, literarios, etcétera; han desarrollado sus trabajos especiales en mecánica y física experimental, química inorgánica y orgánica, prácticas de laboratorio y conversaciones sobre los problemas teóricos que suscitan los diversos ejercicios, con resúmenes doctrinales de estas lecciones en los cuadernos de los mismos alumnos.

Botánica.—Experimentos de fisiología, ejercicios de recolección y clasificación en el Jardín Botánico de Madrid y en excursiones al campo.

Geología y mineralogía.—Comprendiendo la cristalografía y la óptica cristalográfica, la petrografía y las excursiones geológicas, con la correspondiente recolección y clasificación de rocas minerales y muy poco de fósiles.

Zoología.—Con mucha menos extensión. En el año próximo la estudiarán en forma de una anatomía y fisiología comparadas.

Complemento y perfección de las matemáticas elementales.—Como preparación a las teorías superiores del álgebra (según Baltzer) y a la geometría analítica.

Geometría descriptiva.—Nociones muy elementales.

Continuación de las lenguas *francesa e inglesa*.

Meteorología y astronomía.—Nociones elementales con ejercicios y experimentos.

Esta es la parte que podría llamarse de ciencia

pura. En cuanto a la aplicada o propiamente técnica, han hecho los siguientes estudios:

Construcción.—Trabajos prácticos de mecánica aplicada, cálculo de resistencias, trabajos gráficos, replanteos, presupuestos y otros análogos, con estudio de obras en construcción; historia de la arquitectura por medio de fotografías y de excursiones a los principales monumentos de España, que casi todos conocen ya, haciendo de ellos croquis y dibujos ornamentales en sus cuadernos.

Máquinas de vapor.—Estudio práctico de las que han visto funcionar en sus mismos talleres, con la teoría que de esta inspección se desprende. Dos de los alumnos se han ejercitado además en el manejo de algunas de estas máquinas hasta caldearlas y ponerlas en movimiento.

Topografía.—Trabajos de campo, con lecciones teóricas sobre ellos, y manejo de los principales aparatos.

Minería.—Laboreo de minas y metalurgia. No han hecho todavía ensayos metalúrgicos de laboratorio; pero han visitado con sus profesores —uno de los cuales es, por cierto, un distinguido ingeniero inglés, Mr. F. Gillman— varios establecimientos mineros de importancia, verbigracia, los de Almadén (azogue), Reocín (cinc), Mieres (carbón y hierro), Cáceres (fosforita), etc.

Agricultura.—Trabajos y excursiones al campo, para presenciar las labores y operaciones de las

principales industrias rurales, y lecciones sobre estas prácticas.

Nada han podido hacer todavía en este año sobre química industrial (1).

Puede juzgarse por este imperfecto bosquejo de la educación técnica de la Institución Libre, que procura seguir, pero desde muy lejos, y en la cortísima medida que sus medios le permiten, el ejemplo de aquellas instituciones que, como las escuelas Politécnica y Central de París, el *Technikum* de Winterthur, el Politécnico de Zurich, etc., intentan llevar de frente, por un período más o menos largo al menos, los diferentes estudios que constituyen la base general de las profesiones técnicas.

Con objeto, sin embargo, de aclarar más estos principios, pido la benevolencia de la sección para que me permita concluir la presente nota, exponiendo, aunque sin desarrollarlos, los principios que, a nuestro entender, deben presidir a toda educación técnica, o, en otros términos, dirigida a las profesiones especiales que se fundan en la aplicación de las ciencias naturales.

1.º La educación técnica es una y continua, regida por el mismo espíritu y plan, debiendo suprimirse el abismo actual entre sus diferentes grados: a) Obreros. b) Contra maestres, capataces, maestros, etcétera. c) Ingenieros, arquitectos, etc. Y no sien-

(1) Véase la nota siguiente sobre los trabajos de estos alumnos, que puede servir de complemento a la presente.

do exacto que los unos se hayan de formar en el taller y por sólo la práctica empírica y manual, y los otros en la escuela y la teoría, sin práctica alguna: vicio éste común a las más de las escuelas superiores técnicas de todos los países, y contra el cual se comprende que Inglaterra conserve aún su aprendizaje de taller y pasantía en muchas de esas profesiones, para asegurar al menos cierto grado de competencia práctica, de que, en general, carecen los ingenieros salidos de las escuelas teóricas. Es evidente que el obrero necesita cierto grado de habilidad manual de que puede dispensarse el ingeniero; pero ni éste puede prescindir de practicar, para no estar a merced (caso frecuente) de sus subordinados, ni los últimos dejan de adelantar inmensamente cuando comprenden la razón de lo que hacen; además, se hará más fácil así despertar en los grados inferiores facultades dormidas quizá por falta de cultivo y el paso consiguiente de un grado a otro. Debe felicitarse grandemente al *City and Guild's Institute* (1) por el progreso que representa en este sentido con respecto a la educación superior técnica, y a la vez aplaudir el establecimiento en Francia de *Écoles d'apprentissage*, siempre organizadas con talleres. El aprendizaje hecho en el taller industrial es ocasional y fragmentario, no gradual; no puede pedírsele que cuide de

(1) Recientemente fundado en Londres, y en cuyo suntuoso edificio se ha celebrado el Congreso.

educar, sino de aprovechar del modo más económico posible la fuerza del obrero, ni posee el maestro siempre, verbigracia, en la ingeniería, la competencia necesaria en los estudios tan diversos que, tratándose al menos de los grados superiores, se requieren.

2.º El obrero, como el ingeniero, necesita comenzar por una educación general, más amplia y subdividida en cada grado superior, pero sólida e integral en todos, cosa perfectamente distinta de la cantidad y extensión de los conocimientos. Esta es la misión de los dos grados (injustamente divididos) de la primera y la segunda enseñanza, que en realidad forman una serie continua, en cada uno de cuyos términos debe poder salir de la escuela el discípulo con los necesarios elementos para vivir como hombre. Esta educación general es, además, el único medio para despertar sus verdaderas inclinaciones y aptitudes. Hora es ya de pensar que si debe reputarse un mal grave que los jóvenes de familias acomodadas elijan muchas veces su profesión por motivos ligeros o erróneos, con lo que ellos y la sociedad entera padecen, este mal no es menor tratándose del obrero, al cual la dura necesidad obliga, pero que podría elegir mejor su oficio si la integridad de su cultura elemental se lo consintiese.

3.º La elección de profesión no puede hacerse tampoco racionalmente, pasando de repente de la educación general a la especialidad determinada y

concreta, sino que la especialización debe ser gradual. Esto recomienda el establecimiento de una preparación politécnica antes de entrar en la particular: a) Para elegir con conocimiento de causa. b) Para adquirir las bases comunes a todas las profesiones técnicas principales, y c) Poder pasar en su caso de unas a otras con menor dificultad y quebranto.

Esta preparación aventaja considerablemente a la usual, que abraza sólo ciertas materias, especialmente las matemáticas y el dibujo, y no conduce a su verdadero fin, el cual exige: 1.º Que se continúen después esos mismos estudios: dibujo, matemáticas puras, etc. 2.º Que los estudios técnicos comiencen desde un principio. Es decir, ésta, como toda enseñanza, debe ser, en su día, concéntrica, o lo que es lo mismo, comenzar, desde luego, con todo el programa, desarrollándolo después gradualmente. La preparación para todo estudio, al igual de cualquier arte, es *el estudio mismo en sus primeros rudimentos*, no otro estudio más o menos heterogéneo.

4.º Por último, durante toda la serie de los estudios técnicos, no debe abandonarse la educación y cultura generales, porque el hombre no deja un día de serlo para hacerse ingeniero. Así, verbigracia, al par de los estudios propios del ingeniero de minas, deben continuarse desenvolviendo los de las ciencias puras más conexcionadas con su profesión (física, química, geología, etc.), aunque evidente-

mente con menor desarrollo que los de su especialidad, y tratando no más que de conservar despierto y animado el espíritu científico, de cuyos progresos dependen fundamentalmente todos los de las artes y aplicaciones técnicas. Para compensar la parcialidad, impedir la estrechez y exclusivismo, mantener flexible, libre y abierto el espíritu a todos los grandes problemas e intereses humanos, la primera garantía es esa comunicación de lo especial con lo general; y así como el abogado, o el literato, o el filósofo se avergüenzan, y con razón, de ignorar las teorías y descubrimientos de un Darwin, o lo que representan en el mundo Bessemer o Siemens, así el ingeniero debe avergonzarse de no saber quiénes fueron Shakespeare, Kant o Rousseau, o por qué principios deben gobernarse las naciones.

Contra todo esto puede hacerse tal vez una objeción: "que es imposible hacer tanto, y que la vida entera no basta para ello". Nosotros, para responder, acudimos a un expediente muy vulgar, muy antiguo, pero bastante sólido: el filósofo que, andando, probaba el movimiento. Lo que decimos lo hacemos. Y si esto puede intentarse en nuestra atrasada España, ¿qué no podría hacerse en naciones como Inglaterra, Francia, Alemania, Italia, Bélgica? El secreto de la posibilidad de resolver este problema está también en otro dicho antiguo, ha poco citado, aunque en muy otro sentido, por lord Reay: *non multa, sed multum*. Es decir, que este sistema sería imposible si hubiera de seguirse el prurito

usual en ciertos países de imbuir en las inteligencias de los alumnos una inmensa cantidad de trabajo, de cosas, de pormenores, que serían, sin duda, muy útiles, si no hubiese que aprenderlos a costa del sacrificio de cosas más interesantes, y lo que es peor, de la frescura del desarrollo intelectual. En otros términos, conforme al sistema de la Institución Libre, la *cantidad* de saber, verbigracia, de un arquitecto, *al salir de la escuela*, será tal vez menor, pero la calidad debe ser superior siempre.

No será en Inglaterra, cierto, donde se extrañará esta oposición al prurito cuantitativo en la enseñanza. Precisamente una de las cosas que la educación continental debe aprender de la inglesa es la sobriedad. Yo no discuto los programas de la enseñanza inglesa en sus varios grados, ni puedo tener la pretensión de erigirme aquí en juez de esta enseñanza. Pero sí me atrevo a afirmar que, al corto número de horas de clase por semana, a la proporción de trabajo y descanso, y sobre todo a la compensación y equilibrio que en su educación mantiene el inmenso desarrollo de los juegos corporales, debe en gran parte Inglaterra la solidez de esa misma educación y la atenuación de cualesquier defectos que en su organización pueda hallar el generoso espíritu de reforma que comienza a agitarse en su seno y de que es evidente señal el presente Congreso.

III (1)

He aquí otros datos convenientes para formar juicio.

... El alumno tiene diecinueve años de edad y lleva ya tres de enseñanza técnica, después de recibir el grado de bachiller. En la actualidad se halla formándose en la rama especial de la ingeniería mecánica, que es adonde ha venido inclinándose, no, como es uso, *a priori* y sin conocimiento de causa ni motivo serio para preferir esta profesión, sino después de adquirir los medios para elegir debidamente en esta forma: 1.º Durante las enseñanzas primaria y secundaria. 2.º Durante el período preparatorio o politécnico, esto es, general todavía, pero profesional. En ambos períodos, como en el actual, ha seguido unos mismos procedimientos intuitivos, hasta donde lo consienten nuestros medios, y muy señaladamente las excursiones y los trabajos prácticos de todas clases. Solamente en punto a excursiones, este alumno, antes de comenzar el

(1) Nota preliminar a dos Memorias encargadas por el profesor de la Institución Libre, Sr. Orueta (hoy director de la Ferrería de los Sres. Heredia, en Málaga), a uno de los alumnos de nuestra Sección técnica. Una de las Memorias versaba sobre las minas de Orbó, donde permaneció un mes dicho alumno, estudiando su asunto sobre el terreno; otra era un proyecto de caldera de vapor, estudiada también, no sólo teórica, sino prácticamente.

periodo especial en que ahora se encuentra, ya había hecho 24 industriales a fábricas, talleres, explotaciones agrícolas y mineras, etc.

La enseñanza primaria y secundaria, o sea —para usar el verdadero nombre común de estos grados— la educación general, cuando cumple su función y procura poner al discípulo en contacto con las diversas esferas del mundo que le rodea, y de consiguiente, con las diversas profesiones humanas que a estas esferas se refieren, no sólo permite que vayan despertándose serenamente en el espíritu sus preferencias por una u otra, según su individualidad, sino que estimula este despertamiento.

Podemos servirnos como ejemplo del mismo caso que motiva estas líneas —lo cual da un valor completamente experimental y práctico, a lo que sin esto pudiera parecer mera teoría, más o menos razonable—. De los órdenes que hoy por hoy (y como imposición de todo un concepto y tradición secular que apenas comienza a quebrantarse), se suele distinguir en el sistema de los estudios, a saber: las *letras* y las *ciencias* (distinción que empieza pecando por el nombre), este alumno ha ido inclinándose al segundo; pero gradualmente, muy poco a poco. Tal inclinación constituye un primer dato, que determina ya la esfera del problema profesional, aunque en términos todavía muy vagos, como quiera que son tantas y tan diversas las profesiones relativas a este orden de estudios. Fortificándolos, pero sin abandonar los demás, no sólo por razón de la ne-

cesidad integral de la cultura, sino para prevenir uno de esos cambios tan frecuentes al despertar de una falsa vocación (menos frecuentes, como es natural, cuando se cuida de no estrechar con ansia prematura el horizonte de la vida ante el espíritu del alumno), ha alcanzado un segundo grado de determinación el problema. A saber: entre esas distintas profesiones, medicina, enseñanza matemática o científica, topografía, arquitectura, astronomía, telegrafía, ingeniería, farmacia..., ha ido destacándose una de ellas —la última— sobre las restantes al cerrar el período de la educación general, que debiera quedar en todas ocasiones pendiente hasta que esta elección se consolida: tal acontece en las ocasiones en que los padres se preocupan concienzudamente del porvenir de sus hijos, queriendo mejor ver a éstos, no sólo “hechos hombres”, esto es, sólidamente formados, sino en aptitud de ganarse fácilmente la vida a los veinte años, en vez de dotados de ineptitud y hambre a los quince: hambre e ineptitud que suelen durar quizá toda la vida.

Obsérvese siempre que, cuando la educación se dirige con algún sentido y procedimiento racionales, la inclinación profesional jamás se despierta, desde luego, hacia una de las especialidades que podríamos llamar “últimas”, y que constituyen el término postrero a que en cada tiempo ha llegado un grupo de funciones en el organismo de la división y subdivisión del trabajo, infinita en sí misma. Si hemos hecho posible la formación de un espíritu ob-

jetivo y sincero, y si observamos sus inclinaciones reales, veremos que ningún joven quiere desde el principio ser, por ejemplo, médico oculista, sino *médico*; ingeniero químico, sino *ingeniero*; abogado de lo civil o de lo criminal, sino *abogado*; todas las determinaciones ulteriores que suelen añadirse vienen de fuera, son pegadizas y no deben servir sino para alarmarnos. Todavía la primera tendencia hacia uno de esos grupos no es posible hasta que el joven ha llegado a formarse alguna idea de las profesiones *vistas por dentro*, esto es, cuando ha adquirido cierta familiaridad con ellas, mediante —a lo menos— la contemplación de sus verdaderas funciones. Antes de alcanzar estos datos, la elección de carrera, aun dentro de esa determinación, con parecer tan vaga y generalísima, es imposible y entra en aquella misma categoría peligrosa de las allegadas por causas e influjos exteriores. En otros términos: la vocación *real* es siempre fruto de una evolución y sigue un proceso de diferenciación progresiva. Por lo demás, este proceso ha seguido la Humanidad en la constitución de las varias funciones sociales.

De esta suerte, orientado ya el joven durante el período de su educación fundamental, cuyo último fruto es su inclinación hacia uno de aquellos grupos generales, comienza el de su educación profesional, pero bajo la misma ley de un desdoblamiento específico. Así, siguiendo nuestro ejemplo, este alumno, advertido ya por sí mismo de su preferencia por lo

que podríamos llamar el grupo técnico, ha atravesado su primer ciclo profesional, pero todavía *politécnico*, en el cual se ha familiarizado con las principales ramas de este grupo, para los siguientes fines, entre otros: 1.º Poder determinar su inclinación especial hacia alguna de ellas, mediante el conocimiento inmediato de todas. 2.º Conservar las relaciones que a cada una enlazan con las demás de que recibe alimento, a fin de evitar un especialismo cerrado y exclusivo, contrario a la realidad y a las exigencias de la vida (1). 3.º Hacer posible, cuando llega una crisis en su oficio especial, la adopción de otro, aunque sea transitoriamente, dándole a conocer (de un modo esencialmente realista y práctico) las primeras bases, siquiera de aquellos que mayor afinidad tienen con el que ha elegido. Después de todo, a esta ley tiene que obedecer todo el mundo, sólo que sin darse siempre cuenta de ello, ni prepararse para su día convenientemente.

El programa politécnico de la Institución es ya conocido: la física, química y mecánica industriales; la minería; la agricultura; la topografía, la construcción general, la arquitectura y las vías de comunicación; con aquellos otros trabajos, que son

(1) Un ingeniero mecánico por ejemplo, ¿cómo podría proyectar una máquina para una industria que por completo desconoce? Es menester conservar la necesaria flexibilidad de espíritu y bases elementales para poder estudiarla cuando llegue el caso. Además, necesitará muchas veces dirigir un pequeño tranvía, la construcción de talleres, etc., etc.

base de estas varias ramas, como el análisis matemático, la descriptiva y la estereotomía, la geología, el trabajo manual en hierro, la contabilidad, el dibujo, el modelado, la lengua inglesa. Todo esto ha sido muy elemental, como desde luego se comprende, y, por desgracia, llevado con bastante irregularidad y desigualdad; pero siempre con una tendencia teóricopráctica y los procedimientos a ella más adecuados.

Como ejemplo, podría citarse el primer curso de química industrial (1885-86), por ser su marcha un tanto diferente de la que suele entre nosotros seguirse. Este curso (1) ha constado de diez excursiones a las principales fábricas que en Madrid y sus alrededores (2) se dedican a este ramo de industrias (cervezas, cerámica, pan, bujías, alcoholes, gas del alumbrado, etc.). En cada una de estas excursiones, los alumnos (a la sazón, cuatro), acompañados de su profesor, tomaban datos, apuntes y croquis y recibían las explicaciones necesarias. Luego redactaban sus respectivos informes, que presentaban dentro de la semana después de la excursión. Y entonces, con motivo de su discusión crítica, venía la enseñanza teórica (si puede llamarse así) del profesor, principalmente encaminada a

(1) Profesor Sr. Dorronsoro (catedrático de la Universidad de Granada).

(2) Aprovechamos esta ocasión para hacer público, una vez más, nuestro reconocimiento por la acogida que en estas fábricas, como doquiera, hallan siempre nuestros alumnos.

mostrar las bases fundamentales científicas en que descansaba la industria en cuestión, indicándoles, además, algún libro para completar su estudio. Este procedimiento, cuyos frutos satisfactorios debemos consignar, no es más que la aplicación del principio que la Institución tiene respecto de las excursiones, aunque, por desgracia, no siempre le es dado seguirlo, ora por deficiencia o inexperiencia, ora por escasez de personal o de medios. A saber: que la excursión, como el experimento, como el análisis de un concepto o la observación de un hecho de conciencia, como todos los resortes, en suma, del procedimiento intuitivo, en vez de constituir, según es uso, una *ilustración* y comprobación de la teoría *previamente* expuesta, deben *precederla* como bases para su formación por el discípulo, dirigido y excitado, pero no substituído, por el maestro. La marcha contraria (la más usual) representa un progreso extremo sobre la antigua enseñanza principalmente verbal y memorista, pero conserva todavía carácter escolástico y un cierto dogmatismo, al menos provisional, que por necesidad se deriva de la antigua concepción dualista para la cual eran enteramente diversos los que llamaba métodos “de invención” y “de enseñanza”. Punto es éste sobre el que desearíamos llamar la atención de los pedagogos contemporáneos.

Volviendo al alumno que motiva estas líneas, hoy se ocupa en los trabajos que a continuación se enumeran. Debe tenerse en cuenta que, en atención a su

edad y a su grado de preparación, la mayor parte de estos trabajos son personales. De otro modo: los verifica, no sólo por sí mismo, sino con muy limitada dirección; el auxilio de sus profesores, que varía, naturalmente, según el estado del discípulo en las diferentes enseñanzas, se reduce a veces a la elección de problemas (y aun esto no siempre) y a los consejos más indispensables para su indagación y solución. Además, el estudio de conjunto se hace casi siempre por medio de lecturas libres; los trabajos experimentales se refieren, por el contrario, a cuestiones enteramente particulares y más o menos conexonadas con la profesión del ingeniero mecánico. La Institución juzga que todavía este alumno necesitará tres o cuatro años más, probablemente, antes de que su cultura científica y su aprendizaje práctico ofrezcan la solidez bastante.

He aquí la nota de sus trabajos actuales:

a) Generales

1. *Matemáticas*.—Introducción al cálculo infinitesimal, Sr. Portuondo.—Álgebra y geometría elementales y superiores (según las teorías de Baltzer), Sr. Lledó.—Los trabajos de geometría descriptiva están ahora suspendidos.

2. *Física*.—Problemas experimentales relativos a densidades (en el laboratorio del Sr. Macpherson). Idem sobre determinación del calórico específico de

algunos cuerpos (en el laboratorio de la Institución).
Estudios generales: Tyndall, Jamin, Ganot.

3. *Química*.—Ensayos (cualitativos) de algunas sustancias, y especialmente de hullas (laboratorio de la Institución).—Pendiente: ensayos de hierro.—Preparación de una serie de lecciones (semanales) de química experimental que este alumno da a sus compañeros de la Sección III, bajo la dirección del profesor Sr. Flórez.—Lecturas: Pelouze et Frémy, Wurtz, Naquet.

4. *Topografía* teóricopráctica, Sr. Sánchez Tirado.

5. *Dibujo*.—Por el momento, suspendidos los de figura y adorno (siempre del yeso o del natural), para trabajar más intensamente en el industrial.

6. *Inglés*.—Señor Jameson. (Entre otros trabajos, el resumen del discurso de W. Crookes, cuya publicación se hace en el *Boletín de la Institución*, ha sido traducido por este alumno.)

7. *Educación general* (que se procura no dejar nunca cuando los alumnos comienzan el período profesional o especial).—Lecturas libres de historia, filosofía natural, novelas y revistas.—Ejercicios corporales: partida de *rounders* todos los miércoles por la tarde; ídem de pelota, una vez al menos por semana.—Excursiones durante este curso: excursión de dos días a Peñalara; ídem a Siete Picos; a Navalcarnero; a dos fábricas de harinas; a las dos instalaciones de alumbrado eléctrico del ministerio de la Guerra y el Retiro.

b) Trabajos especiales

Se refieren, según ya se ha indicado, a la mecánica de máquinas, en que ya este alumno lleva tres años de ocuparse, ora en la Institución, ora en las clases del Conservatorio de Artes, ora en excursiones y visitas a establecimientos industriales, ora muy principalmente en los talleres de la Compañía de los ferrocarriles del Mediodía (1). Estos trabajos se descomponen en los siguientes factores: estudio de las máquinas en el taller, así en especial como para la comprobación práctica de las teorías generales; dibujo de las mismas con lavado y sombras, sobre croquis acotados; formación de proyectos; trabajo manual del hierro (fundición y ajuste; todavía no ha sido posible organizar (2) la forja). Lecturas: Morin, y los tratados de máquinas, especialmente de vapor, que se indican al fin del proyecto.

Por último, además de sus trabajos en los talleres del Mediodía, dentro del presente curso nos pro-

(1) A cuyos favores tanta gratitud debe la "Institución", y muy en particular a los Sres. Montesinos y Grebus, como asimismo al Sr. Baer, especialmente encargado de la enseñanza y dirección de nuestros discípulos.

(2) Estos alumnos, además de los trabajos de carpintería (durante parte de la primera enseñanza y toda la segunda), han trabajado el hierro tres años, a razón —por término medio— de tres horas semanales.

ponemos que este alumno resida una temporada en un taller de maquinaria.

El proyecto a que se alude es como un resumen, que puede dar a conocer el carácter de la preparación de nuestros alumnos técnicos, siendo innecesario advertir que de ningún modo envuelven la menor presunción. Nadie, por hostil que sea a los métodos propios de la educación moderna, y, por tanto, a la Institución, que en ellos procura inspirarse, está bastante cerca para conocer, como nosotros lo conocemos, toda nuestra insuficiencia y los fracasos que nos proporciona. Del espíritu y del camino de nuestra obra, cada día hallamos nuevos motivos para estar más y más satisfechos; del éxito, en que hay que contar con las fuerzas, siempre nos sentimos disgustados. Hay en nuestra labor desproporción evidente entre la idea y la efectividad, entre el fin y los medios: cosa, por lo demás, inherente a todo principio de reforma. El ideal se adelanta en el pensamiento, y la vida va trabajosamente haciendo su camino en medio de dificultades, fracasos y tanteos. No por esto desmayamos un instante, y cada obstáculo excita más profundo interés y una nueva energía.

El proyecto de este alumno no es ciertamente una maravilla, sino una muestra sincera por donde los hombres competentes pueden juzgar, de un modo práctico, así lo que haya de imperfecto como de acertado en el reducidísimo y laborioso ensayo que intentamos en punto a la educación superior técni-

ca, preparada desde la inferior siempre, según el sistema de enseñanza cíclica. El tema del proyecto fué elegido por el profesor Sr. Orueta, y el alumno lo ha redactado en el espacio de un mes, sin otro auxilio que sus lecturas, sus excursiones y su experiencia personal acumulada, y a la par con sus restantes estudios.

1886.

CAMPOS ESCOLARES

Los medios físicos de que se sirve la escuela para realizar su obra se distinguen en dos categorías. Hay unos directamente destinados a auxiliar la educación del niño, como son: mapas, libros, globos, papel y demás útiles de escribir, aparatos, fotografías, estampas; en suma, todo cuanto dice relación puramente a las necesidades de su espíritu, y se comprende bajo el nombre de *material de enseñanza*; otros se refieren a las condiciones exteriores que, sin servir directamente para aquella obra, la hacen posible, favorecen o dificultan. Tales son el local y el mobiliario, elementos tan enlazados con el material propiamente educativo e instructivo que en ocasiones se confunden con él.

La importancia de estos elementos no siempre se ha reconocido. Principalmente ha solido olvidarse la íntima relación que guarda, verbigracia, el local de la escuela con las funciones que dentro de él se cumplen, y a las cuales se estimaba casi del todo indiferente, salvo en aquellos casos extremos donde

se imponía la necesidad de atender a dicha relación para asegurar que cupiesen los niños —materialmente, al menos— en la clase, que tuviesen alguna luz mala o buena, mesas donde escribir, etcétera, etc.

A esta indiferencia, hija excusable de la ignorancia, como todas, ha sucedido en nuestro tiempo vivo interés por promover la mejora de las construcciones y mobiliario escolares. Alemania y Suiza dieron la señal en punto a lo primero; los Estados Unidos, en cuanto a lo segundo (1). Pero en esta saludable reacción, que comienza a extenderse hasta nosotros, se han descuidado muchas veces los más razonables principios, porque ni los constructores, por su parte, ni los maestros y pedagogos, por la suya, han solido procurar informarse convenientemente de las verdaderas exigencias del problema. De aquí que la mayoría de las nuevas escuelas, aun en los pueblos más adelantados, se hayan hecho sin atender a dichas exigencias, teniendo en cuenta, casi en exclusivo, ciertas reglas generales de arquitectura aplicables a muchas clases de edificios —es decir, sin estudiar lo que es una escuela—, y sólo ahora es cuando empieza a comprenderse que hay que preocuparse de las condiciones peculiares de tal género de construcciones.

(1) Los primeros estudios y ensayos hechos en Norteamérica para dar a la mesa-banco ciertas condiciones datan de 1854.

Desde este momento, lo que podría llamarse la dictadura del arquitecto está herida de muerte. Pero a esta dictadura amenaza substituir otra, quizá más disculpable, aunque no menos parcial e injusta: la del médico, o, para hablar con mayor propiedad, del higienista. Todavía en el Congreso de Bruselas (1880) las cuestiones de local y mobiliario se han discutido —muy bien, por cierto, en ocasiones— como pertenecientes a la higiene escolar (1).

Del exclusivismo de ambas dictaduras, la antigua y la novísima, nace que el movimiento actual, siendo tan fecundo, padezca de ciertos vicios, fáciles de corregir con sólo atender a los preceptos pedagógicos, y que las escuelas suizas y alemanas, entre otras, o muchas de las últimamente construídas en París, muestren el más lamentable abandono en punto a condiciones de fundamental interés para la educación en los niños y a cuyo estudio son igualmente ajenos arquitectos e higienistas. Mal puede disimular esta falta el lujo en los materiales, fachadas y decoraciones interiores; lujo casi siempre contrario a la idea y fines de estos edificios, y aun, además, no pocas veces, a toda delicadeza estética. Reconozcamos de buen grado que los vicios anejos a la manía del *over-building*, como la llaman los ingleses, son harto más graves que los que nacen

(1) Véanse los *Rapports préliminaires* así como las *Discusiones*, posteriormente dadas a luz en 1883. También RIAST: *Hygiène et éducation dans les internats*, págs. 45 y siguientes.

de la desproporcionada supremacía de los médicos. Bastará reparar que el derroche de sumas considerables, apenas se intenta levantar una escuela con arreglo al *gusto del día*, impide el desarrollo de las construcciones escolares, que no pueden ni aumentarse ni mejorarse; mientras que la verdadera necesidad es tener el mayor número de locales decentes y de buenos profesores, en lugar de unos cuantos tugurios inmundos, diseminados a razón de uno por cada dos o tres leguas, donde se asfixia de alma y cuerpo a un centenar de niños bajo la guarda de un desdichado bracero, a que no es posible sin sarcasmo dar nombre de maestro, ni confiar sin terror y vergüenza la obra de fundar los cimientos de la educación nacional. Dígase si es otro, por desgracia, el cuadro que ofrecen muchísimas de nuestras llamadas *escuelas incompletas*, o de las rurales en Francia e Italia. ¡Qué importa que en medio de ellas sobresalga *sicut inter viburna* tal cual edificio suntuoso, quizá perfectamente inadecuado para llenar sus fines, y a cuyos profesores a duras penas se concede una remuneración incomparable con el interés de las cuantiosas sumas invertidas en aquel verdadero monumento de la vanidad y el despilfarro!

He aquí por qué importa, en primer término, que en estos asuntos se reconozca al cabo el derecho de la pedagogía a intervenir, mejor dicho, a dirigir y señalar las bases fundamentales a que deben luego dar conveniente forma arquitecto y mueblista. El maestro no está llamado, sin duda, a decidir las

condiciones de estabilidad de una construcción, por más que deba conocer de ellas lo necesario para poder determinar y aun reducir sus exigencias; pero si a dar el programa a que ha de satisfacer, programa que es indispensable puntualizar muy al por-menor, porque la casa-escuela se hace para la educación y la enseñanza, y debe acomodarse a este fin, no al contrario, como hoy frecuentísimamente acontece.

Llamar la atención de los maestros, los arquitectos, los médicos, las corporaciones populares, el Estado y aun de toda persona interesada por el bien público sobre estos graves problemas, y en particular sobre una de las primeras condiciones que deben reunir los locales escolares, teniendo en cuenta ante todo las necesidades, intereses y situaciones de nuestra patria, con las limitaciones naturales que imponen, es el objeto de las siguientes líneas.

I

El local de la escuela debe obedecer a ciertos principios generales, y a otros peculiares, nacidos, ya de su destino especial, ya de las condiciones del país en el cual se edifica.

Primeramente, la escuela, como la casa, como toda habitación, no es sino un medio de protegernos contra la intemperie, evitando sus molestias, amparando nuestra salud y dando mayor facilidad a

la vida y sus diversas funciones. Desde la caverna primitiva al más suntuoso palacio no son otra cosa. Podrá el arte haber hecho cada vez más confortable y bella la morada del hombre; pero si la vida al aire libre fuese siempre posible, ya para la salud, ya para la comodidad, ya para el mejor logro de nuestros varios fines individuales y sociales, nadie habría soñado en levantar casas ni ciudades, que, a pesar de sus refinamientos, traen consigo más de un grave e inevitable inconveniente. Esos refinamientos los mitigan; jamás los destruyen. Desde el punto de vista de la higiene física, el único aire puro es el aire completamente libre, o en otros términos, el aire del campo, cuya circulación y regeneración nada estorba, como es también el campo el lugar donde el ojo disfruta durante el día la luz más saludable, enteramente difusa, nacida de un solo foco aparente, no de varias superficies de reflexión, sin fatigarse por el cruzamiento de rayos de desigual intensidad; se entiende que el campo verde y sano, no el Sahara, o los pantanos de Valencia, o las estepas del Asia. Ni son menores los daños que en otros respectos se siguen de vivir en centros populosos y dentro de espacios pequeños y cerrados, que acortan, al par del horizonte de la vista, también el del espíritu, e impiden por doquiera la sana y vivificadora contemplación de la Naturaleza: con que parece menos extraño y se disculpa aquella afirmación de Rousseau de que las ciudades son *los abismos de la especie humana*.

Así, el ideal de la habitación, de toda habitación, está en aproximarse hasta el último grado posible a la vida al aire libre, a la vida del campo, en condiciones higiénicas, en amplitud, en alegría. De esta verdad han nacido infinitos principios de la moderna arquitectura civil, tales como la proscripción de las alcobas interiores, la altura de los techos, la multiplicación de los huecos, la de los paseos y plazas públicas, el afán por purificar siempre la atmósfera viciada y hacer que lleguen a todas partes la luz y el oxígeno, y, por último, el desarrollo del sistema de casas aisladas, rodeadas, ya que no de verdadero campo, de una faja de verdor, al menos, que les dé independencia y las embellezca y sanee.

Esta ley general se impone a todos los países, sin distinción alguna, si bien en cada cual varían su modo y límite, que, evidentemente, no serán idénticos en el Ecuador y en la Laponia.

¿Cuáles son, ahora, las condiciones propias de nuestro clima, en relación con ella?

En la zona cantábrica llueve con frecuencia; pero, en cambio, y por esto mismo, la temperatura de sus costas y de la mayoría de sus valles es muy igual y casi primaveral, a lo menos durante ocho o nueve meses. La sequedad característica del resto de nuestro territorio disminuye, por no decir suprime, una de las causas que más restringen la posibilidad de vivir al aire libre. Donde al año caen 131

milímetros de lluvia, como en Salamanca (1); o llueve veintiocho días, como en Alicante (2); o hay doscientos cincuenta y dos despejados, como en Valencia (3); o sólo cuarenta y nueve cubiertos, como en Sevilla (4); donde la lluvia es todo un acontecimiento casi tan extraordinario y medroso como un temblor de tierra, perturba la vida normal y llega —en épocas o localidades atrasadas— hasta a suspender los más graves negocios (5), no vale, ciertamente, la pena de invocarla para encerrarse en construcciones herméticas y tomar contra ella grandes precauciones. Vigo, Málaga, Murcia, Tarragona son hoy preferidas por muchos médicos a Niza y demás estaciones italianas y francesas; nuestra costa del Mediterráneo goza del más templado clima de Europa, ya que, si tiene análoga latitud a las de Italia, sea por su mayor alejamiento de la Siberia, sea por el régimen de los vientos que en

(1) Decenio 1865-74. Todos estos datos son del *Anuario del Observatorio de Madrid*.

(2) 1875.

(3) Decenio indicado.

(4) Idem, íd.

(5) Se refiere que, a principios del siglo, cuando la educación de nuestra sociedad no había llegado a generalizar la máxima de que “nunca hay que contar con el buen tiempo” (una de las más características de los pueblos civilizados), se cerraban en los días lluviosos ciertas oficinas, poniendo en la puerta un cartel que decía: *Tiempo inclemente*. Recuérdese también el refrán de la Universidad de Salamanca: *Quando canales currunt, scolares non concurrut*.

ella dominan, sea por otras causas, resulta mucho más dulce, y los rigores y bruscos cambios de temperatura, propios de la meseta central de la Península ($1/3$, escasamente, de su superficie) y que casi duplican su latitud, no son tales, sin embargo, que la temperatura media, semejante a la de Inglaterra, sea inferior a 10° en esa región, cuyas violentas oscilaciones exigen, además, severamente que se endurezca la piel y, en general, que el cuerpo todo se habitúe a ellas, so pena de carecer de la energía necesaria para resistirlas, reobrar y aun convertirlas en influencia saludable. Si en alguna parte, pues, se debe tener la habitación abierta para todos lados y vivir punto menos que a la intemperie es precisamente en España, ya por una, ya por otra razón. Así lo comprendieron los musulmanes, menos tímidos para con el aire y el agua (en sus varios usos y modos) que sus fríolentos y acobardados sucesores.

Si esto vale de la casa, donde habita un corto número de personas, quizá ausentes de ella en sus negocios la mayor parte del día, ¿qué decir de la escuela? Y, sin embargo, la extensión superficial que un artesano acomodado reputaría insuficiente para su familia, es decir, para cinco o seis individuos, se juzga capaz de albergar a 50, 60, 100 y aun más niños, que han de pasar en ella de seis a ocho horas diariamente y casi sin interrupción, en un aire viciado, con una luz defectuosa, en una cárcel sucia y repugnante, sin vista al campo, ni

apenas al cielo, sentados en posición casi invariable, porque no tienen sitio donde moverse más que lo puramente indispensable para salir y entrar... ¡Juzgue cualquiera qué sería la casa cuya área se hubiese calculado a razón de 50 cm., y aunque fuese de un metro cuadrado, por persona!

Cuando se considera que los niños de las clases rurales más pobres, por sólo criarse casi todo el día al aire libre, andando, corriendo y jugando, es decir, ejercitando sus músculos libremente también —ejercicio decididamente superior, para ciertos fines, a la gimnástica regulada—, compensan en muchísimos casos la mala alimentación, el desaseo de las personas y viviendas, la falta, en suma, de las condiciones higiénicas más elementales, se comprende el inmenso interés que para la salud y para el desarrollo de la infancia tienen estos dos factores: la luz y el aire libre. Cuando a la potente energía de ambos se añade la de un grado de bienestar y de cultura que disminuya siquiera la usual escasez de pan y policía, el niño del campo es el más hermoso niño del mundo, el más acabado tipo de su edad, cuya robustez, espontaneidad y alegría envidia la madre de los grandes centros para sus pobres hijos, anémico aborto de una civilización enferma, a un tiempo encogidos y desvergonzados, macilentos, entristecidos y precoces. ¡Cuántas de esas madres confirmarán con pena tan dolorosa observación, y pedirían, si esperasen ser oídas, que la escuela, supliendo en éste, como en otros pun-

tos, su penuria de medios, cese siquiera de destruir la salud de los niños, ya que no cumpla su misión de promover, al par con la educación de su espíritu, la de sus fuerzas corporales!

Estos principios traerán ya por sí solos, en su día, la necesidad de conceder una extensión inmensa a los edificios escolares; las áreas máximas hoy calculadas en Europa han de parecer dentro de poco mezquinas. Ya se comprende que dicho aumento supone otro correspondiente en el presupuesto de esta clase de construcciones, aumento que, sin embargo, no pocas veces sería posible compensar con la disminución de otros gastos innecesarios en el lujo y decoración de las fábricas; sobre que sería insignificante en la mayoría de las ocasiones, porque si en Madrid o en Barcelona el pie de terreno cuesta caro, en un aldea está poco menos que de balde.

En algunas comarcas de nuestro país es todavía frecuente hallar instalada la escuela en el portal de la iglesia, debajo de un cobertizo que apenas resguarda a los niños del viento, el sol y la lluvia. Pues bien; las personas sensatas que se hayan detenido a reflexionar con interés sobre este asunto no extrañarán pueda afirmarse que esas escuelas son preferibles a muchísimas otras, levantadas, *ad hoc*, en muy principales ciudades, merced a generosos sacrificios; pero donde los niños, unas veces sin espacio, otras sin luz, sin aire puro, sin horizonte, se envenenan y aprenden a aborrecer la enseñanza y aun toda clase de trabajo. Así es que,

tan luego como en uno de esos locales improvisados se introducen ciertas mejoras y cierta policía, resulta una escuela de condiciones higiénicas, y aun pedagógicas, más aceptables que las de aquellas otras. Ha poco más de un año, visitando varios compañeros de la Institución Libre las escuelas, monumentos y espléndidos paisajes de Asturias, tuvimos amplia ocasión de entristecernos con el espectáculo que muchos de estos locales ofrecen: el de la iglesia de Pendueles, inmundo zaquizamí, “donde toda incomodidad tiene asiento”; el de Ambás, en la cual los pobres niños escriben hincados de rodillas, sirviéndoles de mesa los poyos que circundan al atrio; el de Sariegomuerto, que entre sus cinco desvencijadas bancas, su encerado y su silla, presentaba un montón de tejas rotas, las parihuelas donde se conducen los cadáveres y otros artículos análogos de mobiliario religioso, amén de un fogón destinado a fines harto diversos del de la enseñanza... ¡Sería nunca acabar! Pero no lejos de este último foco de nuestra educación nacional, en la Vallada de San Justo, hay uno de esos atrios, ya adecentado, mejorado, cerrado con vidrieras, que daba gusto verlo. Porque aquellos pobres niños, aquel pobre maestro, establecidos en tan humilde albergue, tienen, sin embargo, no sólo un horizonte y un paisaje admirables, y un campo de juego, y un jardín, y un material botánico, geográfico y geológico que ¡cuántos maestros y niños de las grandes ciudades le envidiarían!, sino más luz, más aire,

más alegría, más salubridad que todas las escuelas de Madrid..., ¿qué digo de Madrid? Que muchos suntuosos colegios, en cuyos dormitorios y clases se respira ese infecto *olor a hombre* que Zola nos describe. Mucho mejor que todos ellos es el atrio de San Justo, con una sola condición: que ni el maestro ni los niños se prenden demasiado de sus vidrieras.

Ya se comprende que esto no quiere decir que esas escuelas de portal sean superiores a las buenas escuelas; mas sí a muchísimas de las que se construyen con ciertas pretensiones (en Asturias mismo, para seguir el ejemplo), y a los pésimos locales alquilados donde tantas veces se las instala en las ciudades. ¿Qué ha de hacer, verbigracia, un maestro, por celoso, que sea, en muchos de los de Madrid, si es que no en casi todos? ¿Cómo se ingeniará para aumentar la superficie, la cubicación, la luz, el horizonte; cómo suplirá el campo de juego; cómo suprimirá el ruido de la calle, la inmundicia de los retretes, la mezcla con los vecinos de los demás cuartos de la casa?... Pues llevadlo a una de esas aldeas, y ya veréis lo que un hombre inteligente, de buen sentido y vocación es capaz de lograr en el portal de una iglesia. Día llegará en que esta suposición será un hecho; tan luego como se llegue a entender que en la aldea, mucho más que en la ciudad; en la aldea, cuya escuela constituye casi el único factor, y, desde luego, el primero y más importante de cultura, es donde se necesitan

maestros de primer orden, cuya falta en los centros populosos suplen, en cierto límite, otras fuerzas intelectuales y morales, que engendran una atmósfera general superior para la vida y los intereses del espíritu. El niño de la ciudad, si tiene la desgracia de no hallar en la escuela dirección conveniente para sus facultades, encontrará en esa atmósfera, en las condiciones de la sociedad en que se desenvuelve, y muchas veces en su misma familia, no sólo abundante enseñanza, sino reglas, formas, tendencias, costumbres, principios de conducta inspirados en ideas y gustos más elevados, que lo educan insensiblemente. ¡A las aldeas, pues, nuestros mejores maestros!, que si en todas partes vienen bien, adonde con más imperiosa urgencia hay que enviarlos no es ciertamente a Madrid, Valencia o Barcelona, como no es a Berlín ni a Londres adonde en primer término envían sus misioneros las corporaciones religiosas.

II

En las aldeas, además, y puesto que hablamos de locales escolares, es donde pueden hallarse con mayor facilidad todos los elementos necesarios para éstos. En efecto: para tener una buena escuela, lo único importante es contar con la mayor extensión posible de terreno salubre. Los inconvenientes de orientación, emplazamiento, etc., desaparecen tan luego como se logra esta primordial condición. Con

un solar grande y sano, es punto menos que imposible no tener una escuela admirable, sean cualesquiera las dificultades que para su construcción oponga la escasez de medios intelectuales o materiales de la localidad, y que se orillan hartó más simplemente que las que nacen de la insuficiencia de terreno.

A este principio de *la mayor extensión posible* se objetará, quizá, que no es lícito dar a las clases y demás dependencias anejas proporciones que excedan de las que su propio destino les impone. Pero si dejamos a un lado la cuestión sobre los inconvenientes que se achacan a las clases demasiado grandes, nadie, sin duda, pensará que, al pedir, por ejemplo, para cada escuela una hectárea, o dos, o tres, o cuantas más puedan alcanzarse, sea con la extraña mira de levantar en ellas edificios que se midan por leguas cuadradas. Bajo el imperio, irracional ya hoy, de la antigua pedagogía, del antiguo intelectualismo dogmático y verbalista, que sólo atendía a la inteligencia del niño, y en la inteligencia, ante todo, a la memoria (hasta donde esta parcialidad era compatible con la naturaleza de la educación y del hombre), se olvida aún con demasiada frecuencia, por una parte, que la misión de la escuela es, ante todo, educativa; por otra, que la primera instrucción es la que se saca de las mismas cosas, no de la palabra del maestro, y que sólo a la imposibilidad (mayor o menor, según los tiempos) de aprender y conocer todos los objetos de este

modo directo se debe la existencia de la *clase*, destinada a suplir esa limitación y a coordinar los datos adquiridos en la vida real, no de otra manera que como procede el geólogo para coordinar e interpretar en su gabinete los de sus excursiones. Mas ¿qué tienen de extraño estas preocupaciones y rutinas, cuando treinta años después de muerto Fröbel se establecen doquiera, hasta en su patria misma, *Jardines de la infancia*, en los cuales nada falta del método fröbeliano: dones, trenzados, picados, cánticos..., nada, salvo el jardín, es decir, salvo el espíritu del admirable pedagogo?

De todo lo cual se desprende que si la escuela necesita una gran extensión de terreno, es porque no consta sólo de la clase, sino que debe tener anejo un *campo*. No meramente un jardín o un huerto, elemento interesantísimo, ya para ciertas enseñanzas, ya para educar la fantasía; ni menos un patio, estanque de aire corrompido e inmóvil —que dice un higienista (1)—, incapaz de reanimar la energía del cuerpo, y aun de renovar la atmósfera viciada de las clases. El *campo escolar* es a la vez todo eso, pero infinito más que todo eso. Por mucho que se reduzcan las condiciones de una escuela, por modestas que sean sus exigencias, jamás debe renunciar a este elemento, tan importante, *por lo menos*, como la clase misma, y cuya necesidad es

(1) RIAST: *Intern.*, 34 y 38.

a la par higiénica y pedagógica: no sólo higiénica, como se ha pretendido en ocasiones.

Con efecto, en el primer sentido, no es posible tolerar que los niños permanezcan horas y horas seguidas en un local cerrado: primero, porque el aire se vicia tan rápidamente como lo han demostrado Chaumont y Petenkofer; después, porque higienistas y pedagogos reconocen hoy de consuno la imperiosa exigencia de interrumpir los ejercicios escolares, cuando menos de hora en hora, por medio de descansos, en los cuales no ya se les permita, sino se les estimule a jugar, a estirar sus músculos, contraídos demasiado tiempo en una posición que consiente muy escasos cambios, sobre todo en los antiguos sistemas, todavía, desgraciadamente, en uso, que obligan al niño a permanecer en silencio durante la clase, y a ocupar en ella un sitio fijo (aun para los ejercicios que menos lo requieren), el cual no puede abandonar sin licencia expresa del maestro. Ahora bien; la experiencia y la razón confirman la inmensa distancia que existe entre un descanso dentro del mismo local de la clase (cuya atmósfera sigue, además, consumiéndose) y otro al descubier-to, donde hay mucha más anchura, no sólo para los movimientos del niño, sino para el esparcimiento de su imaginación —que también pide espacio—, y donde todos los elementos naturales, desde el aire y la luz, de que el niño ha menester tanto como la planta, hasta la noble contemplación del cielo, de los árboles, flores, pájaros, insectos y, a ser posible,

del paisaje, excitan las fuerzas radicales de su vida física, reaniman y alegran su espíritu y compensan precisamente, por el género de actividades corporales y psíquicas que estimulan, el cansancio y temporal agotamiento de las que ha tenido que ejercitar en la clase.

Para decirlo de una vez: sólo descansa jugando, y sólo el juego al aire libre es completo.

Cuando se le deja durante las lecciones aquella discreta libertad para hablar, y moverse, y variar de sitio, y *hasta distraerse*, de que debe gozar en todas partes; cuando los ejercicios más diversos alternan convenientemente, la interrupción de dichas lecciones, la licencia para entrar y salir de una clase a otra, o a un pasillo, etc., no introduce en la actividad del educando una mudanza tan radical como se necesita, ni sirve, por tanto, para la compensación indicada, sino que le mantiene en el mismo género de ocupación, con diferencias casi imperceptibles, cambiando sólo el objeto, continuidad e intensidad de su atención y sus conversaciones, única variación posible en estos casos. Sin duda, una de las primeras leyes pedagógicas es la de la variedad, que alimenta el interés del alumno y atiende paralelamente al desarrollo de sus facultades, y esta ley trae ya consigo algún reposo. Así, una conversación sobre arqueología repara, en parte, el cansancio de otra sobre matemáticas; diez minutos de gimnasia, una hora de dibujo o de trabajo manual permiten volver con gusto a la discusión de un proble-

ma moral o de historia. Pero esta alternativa no basta.

El niño necesita interrumpir la serie de sus trabajos, por varia, discreta y sobria que sea, mediante el juego, que estimula el ejercicio de sus facultades de un modo diferente, y le ofrece la esfera de acción donde acaso pueda desenvolverse más su personalidad y propia iniciativa, porque en ella casi todo se encuentra confiado a su dirección, gusto y albedrío. No siempre, quizá, se tiene en cuenta el poder educador del juego en éste como en tantos otros respectos. Los niños que no juegan, o, hablando con más propiedad (pues esto sería imposible), juegan poco y de una manera sedentaria, tienen también muy escasa personalidad, porque no se ha procurado excitar el libre desplegamiento de sus fuerzas psicofísicas en esa esfera donde la fantasía, soberana potencia directriz, halla alimento sano, en vez de entregarse a contemplaciones románticas, acentuándose con ella la individualidad, el vigor varonil, la animación, la alegría, el bien del cuerpo y el del alma, gravemente comprometidos en los niños llamados *juiciosos*; es decir, quietos, serios y taciturnos, y excusado es decir que todo esto sólo puede tener lugar al aire libre.

Igual compensación necesita el maestro, de cuyas fuerzas, aun cuando más desarrolladas que las de su discípulo, no es lícito usar y abusar ilimitadamente. También él se cansa y se fatiga, y ¡ay de la escuela donde el pobre maestro cuenta impaciente en

el reloj los minutos que aun faltan para dar por terminada su clase! Cuando el campo escolar, destinado, por consecuencia de su benéfico influjo, a hacer atractiva la enseñanza para el educador y el educando, ponga al servicio de uno y otro el más potente medio quizá de reanimar sus fuerzas y conservarles una frescura, una elasticidad y un encanto casi indefinidos durante todo el día, será menos frecuente que hoy el triste, pero instructivo espectáculo, que ofrecen al espíritu observador esos maestros cuyo semblante, modos y hasta desaliño revelan el profundo tedio que la escuela les causa.

III

El campo escolar desempeña múltiples funciones. Sin necesidad de insistir en los servicios que puede prestar, ya con sus plantas, para la enseñanza de la botánica y de la agricultura, ya con el relieve y accidentes de su suelo, para el de la geografía y la topografía, ya con los minerales de sus capas, o con los animales que en él se recojan, para la mineralogía y zoología respectivamente, ya, en mil y mil aspectos, para el dibujo, la física y la química experimentales, la gimnástica, la geometría, etc., etcétera, conviene observar que, borrando toda limitación, siempre que el tiempo u otras circunstancias no lo impidan, la enseñanza, es decir, *todas* las enseñanzas, deben darse con preferencia al aire libre,

forma perfectamente aplicable, en muchas ocasiones, aun a aquellas que parecen más sedentarias e inseparables de la clase cubierta y cerrada, verbigracia, la de la lectura y escritura, para cuyos primeros rudimentos recomiendan tantos pedagogos se aproveche el trazado en la arena, etc.

Mas con ser todos estos servicios tan importantes, no son quizá de tan vivo interés pedagógico como el que en otro orden puede prestar a la escuela. Ofrece, con efecto, el campo escolar al maestro la ocasión mejor, por lo común, para influir en sus discípulos con la mayor energía. Aunque el número de alumnos de cada clase se reduzca al límite que reclaman las exigencias de la educación, poniendo al cabo término al irracional hacinamiento que hoy se consiente todavía entre nosotros, y por más que el sistema directo, al par individual y simultáneo, las conversaciones familiares y el procedimiento intuitivo, substituyendo a los monitores, y a las explicaciones dogmáticas, y al libro de texto, y a las respuestas de memoria, permitan atender a cada niño en grado infinitamente superior al de los antiguos métodos y sistemas, la índole colectiva de la clase impide al maestro, por un parte, sorprender al espíritu de aquél en su manifestación más espontánea, y por otra, entrar con él en esa intimidad personal e individualísima, primera condición de su influjo y que pide cierta discreta reserva.

Ahora, sin esta cualidad, aun tratándose de caracteres abiertos, puede asegurarse que jamás lle-

gará a promover esos sinceros movimientos en que el educando deja ver hasta el fondo toda su alma.

La expansión de los niños, durante su descanso en el campo escolar, en un espacio libre y anchuroso, permite a un tiempo observar sus cualidades y su estado y entablar con cada cual de ellos uno de esos diálogos que acrecientan los vínculos internos de que depende la eficacia de toda acción pedagógica, de toda corrección moral, y, en general, de todo intento de mejora efectiva. En medio del juego, cuando el niño se siente más dueño de su libre actividad (nunca debe dejar de serlo), que puede bien emplear como quiera, es cuando mejor puede estudiar y conocer a sus educandos un maestro hábil, atento a su obra y dotado de ese espíritu de observación, sin el que es imposible el tratamiento individual, y, por tanto, la verdadera eficacia, que, en la educación como en la medicina, nunca debe esperarse de fórmulas y recetas abstractas, sino de descender a la aplicación peculiar que piden cada individuo y caso. Entonces es cuando cabe sorprender el carácter, inclinaciones, aptitudes y defectos del educando, que, abandonado —al parecer, por lo menos— a sí propio, sintiéndose emancipado casi de toda regla exterior, que, por flexible que la supongamos, siendo exterior, tiene siempre algo de general y seca, deja manifestarse sus tendencias, tales como se desenvuelven en su espíritu. Por esto, el juego, honor de la pedagogía fröbeliana, pero el juego en todo el concepto de tal (no limitado a los

trabajos manuales, que es como, por desgracia, se le entiende todavía en los más de los *Jardines de la infancia*), aparte de su valor higiénico, de su interés artístico para la actividad creadora, de su excitación a la fantasía, tiene tan alto valor pedagógico en el sentido que caba de indicarse, que no hay mayor error que el de suponerlo —según todavía suele hacerse— actividad peculiar de la primera infancia, de los párvulos. Antes, por el contrario, debe extenderse a toda escuela, ¿qué digo a la escuela?, a todo centro de educación digno de este nombre, y aun a todas las edades de la vida, en cada cual a su modo. Los pueblos que, como Inglaterra y la Grecia antigua, han seguido tan salvador principio, lejos de aplaudir la precocidad, la reputan como una triste dolencia, cuyo calor febril seca la flor antes de tiempo, para dar un fruto pobre y abortivo. Precisamente, el juego es uno de los ejercicios que hacen más niño al niño, y al par más hombre al hombre: donde los niños no juegan, ¿cómo ha de formarse ni salir una generación vigorosa? Por el contrario, en aquellas otras naciones, el juego, iniciado desde la primera infancia, llega a ser una institución nacional; el niño siempre es niño; el joven, siempre joven, y en vez de una decrepitud precoz, propia de generaciones endebles y aburridas, las aptitudes se perpetúan, y la frescura, animación y alegría de una vida varonil y sana llegan hasta los mismos umbrales de la muerte.

Poco ha, un escritor concienzudo, el Dr. F. Pé-

caut, llamaba la atención de los pedagogos, y, en general, de todos los hombres reflexivos, sobre la gravedad que entraña la decadencia de los juegos corporales en Francia (1). Esta decadencia —dice—, causa y síntoma a la vez de la enervación física y moral de los caracteres, acobardados ante el esfuerzo y la fatiga, arrastra a los hombres al café, a la taberna, al garito y otras diversiones más o menos malsanas, y deja confiada la patria a gentes enfermizas, sedentarias y muelles. Para remediar esta falta de vigor y fortalecer una raza empobrecida, hay que inspirarle el gusto de los ejercicios corporales hasta enamorarla de la actividad y la energía; y esto no puede conseguirse por las varias formas de *sport* imitadas de Inglaterra (2), las cuales se refieren a hombres hechos y a la clase más rica y menos numerosa, cuyos hábitos no pueden, por tanto, extenderse a toda la nación, sino acudiendo al niño, a la educación fundamental y primaria, que es la raíz de donde cabe únicamente esperar el remedio, y dando a los juegos corporales en esa educa-

(1) "Les jeux dans l'éducation", en la *Rev. pédagogique*, de París. número del 15 de noviembre de 1882. No menos interesante y sólida es la crítica que de la gimnasia, comparada al juego, hace Mr. Guillaume en su artículo "Gymnastique scolaire" (*Rev. de Belgique*, número del 15 de abril de 1883), cuyo sentido es muy superior al que en el particular impera en los pedagogos y gobernantes franceses.

(2) También las tenemos nacionales, entre las que no incluímos ciertamente las vergonzosas corridas de toros.

ción el valor que les corresponde, y que no puede substituirse por la gimnasia, utilísima, sin duda, en otras relaciones.

En los mismos días en que el Dr. Pécaut proclamaba la importancia del juego, principalmente desde el punto de vista físico, una de las más respetables autoridades de nuestro país, y aun de toda Europa, en cuestiones de beneficencia, penitenciaria y reforma social, la señora doña Concepción Arenal (1), insistía, por su parte, en otro aspecto del problema, que en cierto modo completa las consideraciones del escritor francés, a saber: el de su trascendencia para una esfera capital de la vida del espíritu, la formación y desarrollo de sus gustos en punto a diversiones, o sea la de su educación estética, toda vez que el juego, como en otro sentido ha afirmado el mismo Spencer, representa un primer momento de la creación poética de la fantasía. El problema de dirigir este género de actividad en el niño —problema cuya trascendencia Spencer no reconoce bastante, llevado de su preocupación en cuanto a la posterioridad del arte estético respecto de otros fines que reputa más indispensables, verbi-

(1) "Observaciones sobre la educación física, intelectual y moral", de H. Spencer, en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, de Madrid, número del 30 de noviembre de 1882. En este artículo interesantísimo, la señora Arenal defiende también, contra Spencer, la simultaneidad de la educación, base de la enseñanza cíclica o concéntrica, en vez del sistema lineal y sucesivo en uso.

gracia, el de la conservación individual y social— es de tan capital interés, en sentir de la escritora española, que de él pende en primer término que el hombre se salve o se corrompa, ya que la causa más fundamental de sus extravíos está principalmente en sus diversiones, para atender a las cuales “pierde tantas veces la salud, la fortuna, la virtud y la honra”. Al fin y al cabo —dice M. Pécaut—, todo el mundo tiene que salir de casa, buscar a la gente, dar de algún modo expansión al espíritu. El niño y el hombre —afirma la señora Arenal— necesitan saber divertirse; si no saben hacerlo de una manera noble y sana, lo harán brutalmente, con depravación y grosería.

Si se medita cual es debido sobre estas consideraciones, ¿cómo discutir siquiera la necesidad del campo escolar, donde únicamente pueden realizarse esos juegos?

Hay todavía otro punto de vista, que no es lícito desatender tampoco y que conviene indicar, siquiera brevemente.

En el sistema escolar todavía reinante, que abruma monstruosamente al maestro y al discípulo, hasta casi agotar sus fuerzas intelectuales (cuando ambos llenan sus respectivos deberes), en todas partes se clama, con sobrado motivo, por la reducción de las horas de escuela, anhelado remedio a tanta fatiga y desventura. La índole y fastidiosa monotonía de los trabajos; la pobreza de sus programas; la falta de descanso libre suficiente, con

que interrumpir siquiera de hora en hora las lecciones; el menosprecio del juego y aun de toda actividad corporal; la organización pedagógica de las clases, sus condiciones materiales..., todo contradice sobremanera a los más elementales principios de la higiene física y mental, y pocos progresos serían comparables, mientras impere el actual sistema, al que realizaría la disminución de las horas de escuela, que, en tales condiciones, no debieran exceder quizá de dos o tres al día, separadas por un largo intervalo, que dejase respirar y vivir al niño y al maestro, hoy víctimas ambos de tan imperfecto orden de cosas.

Por el contrario, una vez respetadas las fuerzas de uno y otro; reducido a su debido límite el tiempo de trabajo intelectual; suprimido casi en absoluto el de aquél en su casa, substituyéndolo por el ejercicio hecho en clase; compensados y alternados entre sí los varios estudios con la mayor diversidad posible, y todos ellos, historia, dibujo, derecho, gimnástica, geografía, canto, filosofía, trabajo manual, literatura, trabajos de laboratorio, excursiones, etc., etc., con el juego libre, que debe considerarse como una de las más principales partes del programa; aumentado, por último, el personal docente de cada escuela hasta proporcionar al maestro el necesario tiempo para su descanso y para sus asuntos personales, ese problema, hoy tan apremiante, de la reducción de las horas, pierde todo interés. Más aún: dada la organización actual de

nuestra sociedad, supuesta la cultura de la gran mayoría de las familias españolas, su modo de vivir y de entender la educación de sus hijos, no pocas veces esa reducción sería un mal grave, porque en pocas casas se encontraría el niño, no ya mejor, sino tan bien cuidado y dirigido en todos aspectos como en una escuela así ordenada, y al lado de un maestro digno de este nombre y colocado en situación de cumplir debidamente sus funciones. Ahora, pocos elementos contribuirán a este fin como el campo escolar, con tal, se entiende, de que se use. Porque si de él hubiera de hacerse la aplicación que en ciertos centros de enseñanza se le da, teniéndolo cerrado a los alumnos y limitándolo, a lo sumo, al fin de proporcionar a la clase de botánica flores, hojas y demás órganos vegetales, que jamás se procura hacerles observar *en vivo*, esa utilidad sería harto inferior a los sacrificios que en no pocos casos supone. El célebre colegio de Vaugirard, por ejemplo, en París, antes propio de la Compañía de Jesús, posee un magnífico parque, adonde los niños van... una vez por semana, y otro tanto puede decirse, poco más o menos, del Liceo de Vanves, el colegio de los dominicos de Arcueil, el de Sainte-Barbe y muchas instituciones públicas y privadas que, poseyendo hermosos sitios de esparcimiento y recreo, parecen más bien considerarlos como un elemento decorativo, destinado a aumentar el lujo y aparato exterior de sus ostentosos locales, que como un factor para la educación de sus alumnos,

en la cual, o no los utilizan, o lo hacen insuficientemente. En cuanto a nosotros, pocos son los centros de enseñanza dotados, no ya de un verdadero campo, sino siquiera de un jardín, contentándose los más con un triste patio; pero es menor todavía el número de los que hacen uso de estas dependencias para sus verdaderos fines naturales (1).

IV

Con efecto, dichos fines son varios, y exigen una distribución adecuada del terreno que se les destina. Por ejemplo, el de aislar y sanear la escuela requiere, como acabamos de decir, que se la rodee de una zona continua, cuya anchura sea, por lo menos, doble de la altura máxima usual de los edificios en cada población. Esta zona puede servir al par ya de escuela botánica, ya para ciertos ensayos de horticultura y jardinería, con tal de cuidar de que no se pongan en ella árboles grandes, a menos de alejarlos de la clase, hasta que no le intercepten la luz, ni traigan humedades sobre sus paredes. A ser posible, convendrá destinar a otros pequeños

(1) Justo es consignar en este lugar, con agradecimiento, que desde el curso anterior se ha abierto a los estudiantes de la Universidad de Madrid e Instituto anejo el hasta ahora inútil jardín del edificio. Los Sres. Albareda, Riaño y Pisa han prestado con esto un verdadero servicio a la cultura.

cultivos en común, en que todos los alumnos puedan tomar parte, una porción más cuadrada y recogida, como de cinco a seis áreas siquiera, ya que no quepa imitar el sistema de los jardines Fröbel, señalando a cada cual una parcela cuyas dimensiones mínimas oscilen, según las edades, desde 0,70, ó 0,80 a 2 ó 3 metros cuadrados.

En cuanto al campo de juego, debe calcularse al menos a razón de un metro cuadrado para cada niño de los menores, y nueve para los mayores. Su figura debe aproximarse a la rectangular, o a la elíptica, por ser las más favorables para que los niños formen libremente grupos con sus amigos y compañeros de edad, sin estorbarse, así como para correr y saltar, o entregarse a los juegos que tienen estos movimientos por base; algunos ejercicios gimnásticos sin aparatos, la pelota y los bolos, en sus diversas combinaciones, es lo que mejor puede recomendarse. El suelo de esta parte ha de estar seco, saneando (si fuese necesario) por medio de un drenaje, zanjas, tubos, pozos, etc., la capa impermeable que pudiera mantener la humedad, y dándole la pendiente debida (0,02 por metro) para que corran las aguas, que se recogerán en regueras soladas de asfalto u hormigón. Además, el firme de grava, análogo al de las carreteras, se cubrirá con una capa de arena, no tan fina que levante polvo (perjudicial para los ojos y los órganos respiratorios, por lo cual debe regarse ligeramente en verano), ni tan gruesa que dificulte los juegos y carre-

ras de los niños: en general, podría tener de 0,001 a 0,002 de diámetro. Sin embargo, cuando el campo de juego, como acontece con los *play grounds* de Inglaterra, tiene, por fortuna, dimensiones suficientes para asignar a cada alumno un área (100 metros cuadrados), el mejor y más higiénico suelo en todos sentidos es la hierba, muy corta, para que se conserve bastante seca. Ya se comprende que un espacio reducido impide esta excelente disposición, porque la hierba se destruiría a fuerza de hollar casi constantemente un mismo sitio. Pero a ser factible —y lo es siempre que hay terreno disponible y barato (verbigracia, en las aldeas), nada más sano, más agradable ni más educador para las fuerzas físicas y espirituales, no ya del niño, sino del mismo hombre adulto, que una anchurosa pradera, libre en el centro, lejos de toda pared alta que le robe aire y sol, rodeada de árboles, dotada de una faja para el cultivo y estudio de las plantas usuales, y abierta con un simple seto o una empalizada baja sobre el más amplio horizonte posible.

Por grave desgracia ha de reputarse verse obligado a prescindir de estas dimensiones. Y, sin embargo, por más extraño que parezca, todavía hay quien opina que un campo de juego demasiado grande estimula el abuso que de sus fuerzas corporales puede hacer el niño, cuando se agita con exceso hasta rendirse y agotarse. Lo peor es que no ha faltado quien ponga en práctica estos lastimosos principios proponiendo, y aun realizando, que, no ya los

campos, sino hasta los patios demasiado grandes, se subdividan *juiciosamente*, formando verdaderos rediles en que amontonar y entristecer a los pobres niños (1).

Por el contrario, el principio es que la escuela disponga siempre del máximo de campo. El exceso que cometa un niño en sus juegos, como en cualquiera otra cosa, debe evitarse y corregirse por la educación, dirección y vigilancia de sus maestros, y no por mecanismos que harían a éste completamente innecesario. Otro tanto debe decirse de la prescripción vigente en algunos países, verbigracia, en los liceos e internados de Francia, de separar los patios de juego de los niños de diferentes edades. Cuando el maestro es maestro, y tiene vocación, y sirve para su oficio, y no se avergüenza de cumplirlo, ya por mundana y visible vanidad, ya por la preocupación intelectualista, que le lleva a reducir su obra a la mera instrucción, abandonando los momentos quizá más importantes para la obra educativa, como son el juego, la comida, el paseo, etc., a un personal subalterno, sin su autoridad ni su competencia, se comprenden todos estos absurdos, hijos de ese sistema mecánico aplicado en ciertas escuelas de párvulos y salas de asilo, y sobre el cual es de sentir no quepa tratar detenidamente ahora.

(1) RIAnt — *L'hygiène et l'éducation dans les intern.*, 60 y 61— cita estos hechos, si bien con la correspondiente censura.

Aquí, y no en otras causas, es donde debe buscarse la primera raíz de aquella indisciplina exterior (fruto y expresión de la interna), de que en Francia acaba de dar grave ejemplo el Liceo de Luis el Grande. Qué ha de pasar, cuando se comienza por aglomerar en un mismo local nada menos que 1.900 alumnos, como acontece en el Liceo Condorcet, y se confía el cuidado de su disciplina, no a muchos y muy eminentes educadores, sino... ¡a dos vigilantes! (1).

Volviendo a las condiciones del campo de juego, si hay que establecer en él aceras enlosadas o asfaltadas para mantener la comunicación del edificio principal con otras dependencias, jamás deben resaltar sobre el piso, a fin de evitar los accidentes que podrían ocurrir a los niños al tropezar en ellas. Los árboles han de estar colocados alrededor del espacio libre, con objeto de que no estorben para el juego y pueda, a la vez, aprovecharse en los momentos de descanso su sombra. En nuestro clima, incluso en la zona cantábrica, no hay, por fortuna, que gastar en salas ni patios cubiertos (*préaux couverts*) para dichos juegos, bastando, a lo sumo, un simple cobertizo que abrigue del sol o de la lluvia y expuesto al S. o al E., según las localidades. El

(1) Véase el artículo de M. Gréard, *L'esprit de discipline dans l'éducation* (Rev. péd. de noviembre último), donde este ilustre e infatigable promovedor de la educación popular no parece, con todo, indicar claramente la verdadera relación entre la educación y la disciplina.

suelo de esta parte, a pesar de que suele recomendarse sea de asfalto o cemento, es preferible tenga una capa de arena algo más gruesa que la que cubre el campo, a fin de que se mantenga bien seco y limpio de lodo.

Por último, los bancos, que hay quien piensa deben suprimirse, para impedir que los niños se sienten y obligarlos a estar de pie jugando (nueva prueba del principio mecánico en la pedagogía), deben situarse también de modo que no estorben la libertad de sus movimientos; los mejores son quizá de hierro, con el asiento de celosía de madera para que escurra el agua. Los retretes y urinarios que, *además* de los que debe haber dentro del edificio, hayan de establecerse en el campo escolar tendrán las mismas condiciones higiénicas que éstos, y se disimularán entre árboles y verdor, al contrario de lo que muchos proponen (!). Debe colocarse también en el campo de juego una fuente de agua potable, si bien el uso que de ella han de hacer los niños requiere cierta discreción. En efecto, después del juego sienten necesidad de beber; pero, en opinión de algunos higienistas, no es conveniente satisfacerla con el agua fría, que expone a la supresión repentina de la transpiración, ni con la templada, que es indigesta; y recomiendan la adopción de cualquier bebida refrigerante, tónica e inocente, tales como las que suelen darse a los soldados en las marchas o maniobras penosas; por ejemplo, dos partes de agua y una de vino (nunca vinagre), o una

infusión ligera de café o de té (1). Sin duda, todo esto supone gastos, pero no parece menos importante la salud de los niños que la de los soldados. Antes al contrario, aunque se atienda únicamente al interés público y social que presenta el fortalecimiento de nuestra raza, sobre todo la de nuestras ciudades, tan enteca y anémica, por medio de una educación y de un cuidado que disminuyan su mortalidad y creen un pueblo vigoroso, ágil y resistente, incluso para la profesión de las armas, no hay higiene que pueda merecer ni recompensar los sacrificios realizados en su obsequio como la higiene de la infancia y las escuelas.

Precisamente por esto no concluiremos esta parte sin una consideración, a saber: la de que siempre que sea factible se den al campo de juego mayores proporciones en las escuelas urbanas que en las rurales, donde otros elementos y otro género de vida vienen a suplir la insuficiencia de los locales escolares.

V

Con ser este programa tan razonable, que sus ventajas no se obscurecerán a persona alguna, hay una objeción contra la posibilidad de realizarlo, cuya importancia no es lícito desconocer. "En las

(1) En esto nos limitamos a extractar a Riant. *Intern.*, pág. 222.

grandes ciudades —se dirá—, tanto a causa del precio cuanto por otras varias razones, ¿sería fácil disponer del terreno necesario para ese campo escolar?" Aun reduciendo las exigencias al último límite aceptable, implican siempre una superficie doble, y aun triple, de la que hoy suele consagrarse, por término medio, a una escuela, y esto, so pena de prescindir de toda condición económica, no cabe sino en las poblaciones pequeñas. De otra suerte, habría que establecer las escuelas en puntos alejados de los barrios a cuyo vecindario han de servir, con lo cual la distancia que los niños tendrían que recorrer cada día, nada menos que cuatro veces (dado el sistema actual de idas y venidas), podría resultar en ocasiones tan excesiva que quizá todo el tiempo se les fuese en andarla. Considérese, además, la fatiga que a los más pequeños impondrían tales distancias, la molestia de las familias para acompañarlos, el abandono y difícil vigilancia de los que fuesen solos, y tantos otros muchos inconvenientes.

A estas objeciones cabría contestar, desde luego, que, a fuerza de dinero, aun en los barrios más céntricos de las ciudades más populosas, podría, sin disputa, obtenerse lo que la salud y la educación necesitan, y esta respuesta sería tanto menos absurda cuanto que precisamente en esos grandes centros, únicos cuyas distancias se invocan, es también donde más abundan los recursos para atender a condiciones que no son privativas de la escuela, sino comunes a todas aquellas instituciones, sea

cualquiera su índole, que aglomeran a muchos individuos en un mismo local: verbigracia, hospitales, prisiones, asilos, cuarteles, etc. Sin embargo, aun cuando no mediase la conveniencia de aconsejar lo más llano y hacedero, y no aterrorar a nuestra ignorancia (más que a nuestra pobreza) ante la perspectiva de grandes sacrificios pecuniarios, razones de orden superior impiden apelar, al menos normalmente, a este sistema, que, salvo en rarísimas ocasiones, debe posponerse a otro más practicable y económico, a saber: el de trasladar la escuela a las afueras de la población.

Detengámonos aquí un momento.

Ya, por todo lo que antecede, puede colegirse la necesidad de evitar en el emplazamiento de la escuela todas aquellas condiciones contrarias a las exigencias de su misión social. Entre aquéllas se halla la demasiada proximidad a otros edificios, de que siempre deberá alejársela, cuando menos, el doble de la altura de aquéllos, para que no le intercepten la luz ni el aire. Igualmente hay que alejarla de terrenos húmedos, pantanos y aguas estancadas, ríos de escasa corriente, etc., hasta distancia conveniente de sus nieblas y emanaciones, que extienden una atmósfera favorable a la conservación y propagación de los miasmas, como también de cualquier lugar peligroso o aun simplemente molesto, como ciertas fábricas, cementerios, depósitos de abonos, materias inflamables y explosivas, parajes ruidosos, calles de excesiva circulación, cuarteles,

campanarios, prisiones, conventos, colegios de internos, hospitales, vías férreas, plazas de toros, burdeles, casas de juego, tabernas, loterías..., todo lo cual compromete la seguridad, o la salud, o la tranquilidad, o la moralidad de los alumnos, o el atractivo que la escuela debe poseer para ellos. El ruido, por ejemplo, disipa la atención del niño, obligándolo, para fijarla, a esfuerzos violentos y perjudiciales a su sistema nervioso, e impone a la par al maestro la necesidad de alzar el tono y aumentar la intensidad de su voz, con detrimento de sus órganos respiratorios; sin salir de Madrid podrían citarse casos de padecimientos muy graves contraídos por profesores a consecuencia de estos esfuerzos; aun prescindiendo del tono mate y apagado de la voz que se observa en la mayoría de los que dirigen clases demasiado numerosas. Otro ejemplo. La falta de horizonte dilatado, lo más dilatado posible, estrecha al espíritu, estorba su animación y obra del modo más funesto en la educación e higiene de la vista, favoreciendo el desarrollo de la miopía escolar, por impedir el saludable ejercicio de mirar a grandes distancias y producir el hábito contrario de aplicar este sentido sólo a lo más cercano y pequeño. Riant, autoridad poco sospechosa, por ser contrario al sistema de alejar del centro a las escuelas, confiesa todos estos inconvenientes (1), y el último Congreso de Higiene, celebrado en agosto

(1) *Hyg. des internats*, 21-25; *Hyg. scolaire*, 12, 13, 14.

último en Ginebra, como el de la Enseñanza de Bruselas, ya citado, se han pronunciado unánimemente contra el antiguo principio, que llegaba hasta a afanarse con encono por impedir que el niño dirigiese la mirada a otro sitio que a las paredes de la clase, colocando las ventanas a la altura necesaria para hacer imposible esta causa de *distracción*, como aun se dice (2).

Algunas de estas condiciones se evitan, sin duda, con el campo escolar, que, rodeando por todas partes al edificio, lo aparta de las casas, calles y otras vecindades peligrosas; pero desde luego se comprende que esta precaución es insuficiente para otras muchas. Todas ellas, hasta donde humanamente es posible, sólo pueden lograrse haciendo de la escuela la última casa de la ciudad, o mejor, la primera del campo; para decirlo de una vez, poniendo en la escuela rural el ideal a que, por lo menos, debe aproximarse toda escuela cuando circunstancias especiales impidan realizarlo por completo. Esta transformación de la escuela urbana en rural, que la coloca en el medio más favorable para su obra grata, reposada y civilizadora, conviene perseguirla hasta el punto de tener en cuenta, al edificarse todo local escolar, el incremento probable de población respectiva hacia aquel lado, a fin de calcular la duración media del edificio y poderlo abandonar cuando, extendida aquélla más allá de la zona

(2) NABJOUX: *Ecoles primaires et salles d'asile*, 107.

donde se hallase éste emplazado, lo rodee de habitaciones, haciéndole perder sus antiguas ventajas. Substituyéndole entonces por otro más alejado, será posible, además, acomodarlo a las nuevas y legítimas exigencias que cada día impone un continuo progreso. Semejante renovación de tiempo en tiempo, altamente recomendable asimismo por razones de higiene (1), exige la más severa economía en la construcción, con la proscripción consiguiente de toda decoración ostentosa, y no pocas veces cabe llevarla a cabo sin sacrificio, o con corto sacrificio al menos: verbigracia, a causa del aumento de valor que hayan podido adquirir entretanto los terrenos de la antigua escuela.

Ahora bien; nadie negará la perfecta posibilidad de llenar estos requisitos en la inmensa mayoría de nuestras poblaciones (incluso capitales de provincia), que son, a Dios gracias, de corto vecindario. Y, sin embargo, ¡cuántas escuelas hay, hasta en verdaderas aldeas, situadas en medio de callejas estrechas e inmundas, cuando a 50 ó 60 m. tenían a su disposición un magnífico campo! Tal es el influjo de la rutina teórica y práctica. Y es que también en las aldeas hay barrios céntricos y apartados; porque la fantasía, una vez habituada a un

(1) Sabido es que, por ejemplo, en los Estados Unidos se hacen muchas veces construcciones ligeras para escuelas, hospitales, etc., las cuales se abandonan pasado cierto tiempo, durante el cual se infeccionan de miasmas, por más precauciones que se adopten.

cierto espacio, como que se incrusta en él y mide relativamente todas sus distancias en proporción a las dimensiones totales de aquél, 20 m. pueden representar en lugares dados más que un kilómetro en otros, y son tan $\frac{1}{3}$ de 60 como 1.000 de 3.000. Téngase, no obstante, en cuenta que esta acción de la fantasía para establecer proporcionalmente la magnitud de las distancias locales es perfectamente corregible por un criterio objetivo, como el del cansancio, o el del tiempo que usualmente se invierte en recorrerlas.

Vengamos a las grandes poblaciones. Cuando se trata de ciudades como París, Londres, Viena, verdaderas enfermedades de nuestra sociedad en sus condiciones actuales, una triste necesidad puede obligar tal vez, hoy por hoy, a colocar en distritos completamente céntricos cierto número de escuelas. Pero en tales casos, cuando no se pueda pasar por otro punto, hay que reducir ese número todo lo posible, seguir en las otras la regla general, llevándolas al campo, y dotar a las primeras de cuantos elementos puedan compensar en parte su desfavorable situación, comenzando por un campo escolar, que (ya se ha dicho con otro motivo) debe ser mayor, si cabe, que el de la escuelas propiamente rurales. Las economías que en el emplazamiento de las demás se obtendrán irremisiblemente satisfarán en parte los sacrificios que toda escuela céntrica reclama, como una verdadera criatura enfermiza, cuya vida y salud cuesta siempre mucho. Quizá un

día la creciente baratura de los medios de transporte permitirá que aun esas mismas escuelas se descentralicen, realizándose entonces por completo el ideal de convertirlas todas en rurales. Mas entre tanto, ¿es lícito envenenar, so pretexto de educación, a las generaciones futuras? ¡Esto, aun prescindiendo de la enseñanza obligatoria, que impone tantas veces ese envenenamiento, por razón de Estado, sobre todo a los habitantes de los pueblos pequeños (donde, en general, no suele haber otras escuelas que las públicas), así como a los niños poco acomodados de las ciudades, que difícilmente pueden elegir sino entre aquéllas y los edificios, frecuentemente peores, a que les convidan la caridad o la piedad religiosa!

Pero si por el pronto hay que conservar en esas capitales algunas escuelas en los barrios céntricos, apresurémonos a declarar que, gracias a Dios, en España no hay para qué preocuparse de este problema; ¡ojalá no llegase a haber nunca motivo de alarma! Las distancias máximas que en nuestras más extensas poblaciones median desde el centro a la periferia (y no todo el mundo vive en el centro) son bastante pequeñas, al menos desde el punto de vista que ahora nos ocupa. En Madrid, el radio, contado desde la Puerta del Sol al límite del ensanche, apenas pasa de dos kilómetros. En Sevilla es próximamente igual, y menor en Barcelona, Valencia, Valladolid y Zaragoza, que en extensión le siguen.

Ahora bien; supongamos que haya de continuar

indefinidamente en vigor nuestra viciosa organización escolar, según la cual los niños van a almorzar a sus casas en el espacio que media entre la clase de la mañana y la de la tarde, en lugar de adoptar, como empieza a hacerse en Francia, el sistema seguido con los párvulos. En esta hipótesis, teniendo que andar cuatro veces al día el camino de la casa a la escuela, el niño que habitase a mayor distancia de ésta (sólo una reducida minoría) debería recorrer en esas cuatro veces próximamente ocho kilómetros; distancia que, a la edad escolar primaria, que entre nosotros no es inferior a los seis años, puede muy bien andarse diariamente, no ya dividida en cuatro tramos, como se haría entonces, con descansos intermedios más que suficientes, sino en sólo dos veces a lo sumo. Además, este paseo es grandemente higiénico, lejos de ofrecer inconveniente alguno. Ciertamente que las personas que acompañan a los niños (cuando los acompañan) gastarán algún más tiempo; pero este aumento vale bien poco, comparado con los graves perjuicios que causa el someter a la pobre criatura, y al no menos desgraciado maestro, a un régimen contrario a su salud y a la eficacia de su misma obra. En cuanto a los alumnos que van solos y habitan lejos, caso que suele presentarse como el más grave, si la escuela y la familia cumplen sus respectivos deberes y caminan de acuerdo en cuanto a la puntualidad en las horas de clase y, en general, respecto a la disciplina y educación de esos niños, la distancia larga no

será más peligrosa que la corta, porque el peligro no está en lo corto o lo largo del camino, sino en el estado moral y social del discípulo, que bien puede abusar, como acontece, aunque sólo tenga que volver la esquina. Cuando semejante acuerdo no existe, y la familia, o el maestro, o ambos descuidan su misión, de más es decir que no hay que buscar la garantía en la reducción de la distancia. Hasta ahora, ni en educación, ni en política, ni en otra esfera alguna, se ha alcanzado jamás a asegurar un fin cualquiera, cuyo cumplimiento dependa del interior, por medio de esos sistemas de garantías externas, con estar tan en boga, merced al espíritu mecánico, formalista y determinista de la sociedad contemporánea. Además, tal vez convendría estudiar el problema del restablecimiento de los antiguos *ayos*, que recogían a los niños de sus respectivas casas, acompañándolos a la escuela, y viceversa; aunque las personas encargadas de este servicio fuesen, como antes solía acontecer, muy inferiores a las condiciones que en realidad implica, siempre equivaldrían, por lo menos, a un criado de mediana calidad, al que reemplazarían sin grave inconveniente.

No hay, pues, motivo alguno para repugnar un sistema que sólo nuestros hábitos de centralización, nuestra pereza, nuestra debilidad moral y física, nuestro desprecio del vigor personal pueden hacer que se mire con desconfianza.

EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN NACIONAL Y LAS CLASES «PRODUCTORAS»

Hará un año, próximamente, que se celebró en Zaragoza, como recordarán los lectores del *Boletín*, una “Asamblea de productores”, bajo la presidencia de D. Joaquín Costa. En ella, el marqués de Palomares del Duero leyó un trabajo sobre los problemas de la educación de nuestro pueblo, en su sentir más apremiante; trabajo publicado después en la *Revista Nacional*, órgano de la Liga formada por acuerdo de aquella reunión. Como se advertirá, el espíritu de este trabajo, tanto en las críticas como en proyectos de reformas, coincide en general con el que la Institución aspira a difundir y aun a realizar, hasta donde se lo consienten sus exiguos medios. Su orientación, además, en el fondo, es la misma que el presidente de aquella Agrupación ha venido acentuando en los diversos documentos que, ya como presidente, ya como particular, ha publicado con motivo de este movimiento. Nada tiene de

extraño: si el marqués de Palomares es uno de nuestros antiguos alumnos (cuya Corporación hoy preside), D. Joaquín Costa ha sido uno de nuestros primitivos colegas, que han contribuido a formar el espíritu de la Institución. Por esto nos parece de interés reproducir algunas, sea de sus declaraciones, sea de las reclamaciones de la Liga.

En cuanto a la Memoria del marqués de Palomares, viene a ser un desarrollo del espíritu contenido en esas conclusiones, puntualizándolo en sus pormenores técnicos, podría decirse. Ocioso es manifestar para nuestros lectores habituales que la Institución, como tal, no profesa, ni en esta clase de problemas ni en ninguna otra, un dogma conclusivo, rígido, articulado y cerrado, con soluciones definitivas, a modo de recetas, sino un sentido general, capaz de recibir muy varias aplicaciones en cada tiempo, y que aspira sólo a mantenerse en comunión con las más autorizadas corrientes pedagógicas. Así es que deja a los autores siempre la responsabilidad personal de sus doctrinas.

Observemos, para terminar esta especie de prólogo, cómo cada día crece en nuestro país (aunque ciertamente no en progresión geométrica) el interés de las fuerzas sociales y políticas por los problemas de la educación nacional. Desde algún tiempo antes, no de nuestro desastre material y moral —que éste ya viene de bastante antiguo—, pero sí de su revelación patente aun para los más cortos de vista, algunos de nuestros partidos comenzaron a discutir

en las Cámaras esos problemas, alcanzando a veces su discusión la importancia que, por ejemplo, tuvo en el Congreso de los Diputados en 1897 en labios del Sr. Salmerón. Igual fenómeno se viene advirtiendo en las llamadas clases “productoras” o “contribuyentes (como si las demás fuesen parásitas, según viene a decir Demolins, vivieran de limosna y no pagaran impuesto).

Ya en 1881 las Ligas de contribuyentes, que presidía el marqués de Riscal, de benemérita memoria, pedían que “se gastara en instrucción primaria, en caminos, canales y otras obras públicas y en administración de justicia lo que hoy se consume en servicios improductivos, como el del Ejército”. Y el reciente movimiento de las Cámaras de Comercio, bajo la dirección del Sr. Paraíso, ha incluido en el programa de sus reclamaciones, más y más cada día, las referentes al problema de la educación nacional, su relación sobre todo con los intereses especiales que representan: sea lamentando que “la vanidad... la irreflexión... y el egoísmo... han desviado la marcha de la instrucción pública, llevando a carreras facultativas a gran número de jóvenes que no pueden utilizar su ejercicio porque no hay demanda para sus servicios”, viniendo a constituir un proletariado perturbador; sea censurando “el carácter eminentemente teórico de determinadas causas”; o bien “la relajación de la disciplina académica” y las “frecuentes agitaciones escolares”; o bien el olvido de “la necesidad de res-

tar alumnos a las Universidades” y de llevarlos a estudiar “la agricultura, la industria y el comercio” (*Asamblea de las Cámaras*; Motivos, cap. X); en ocasiones, quejándose de “lo indotado del presupuesto de instrucción pública, cuando Bélgica, con la tercera parte de la población de España, gasta cinco veces más que nosotros”; “del predominio de los estudios de Derecho y de leyes”, de la rutina de las Escuelas de Bellas Artes, que “deben transformarse en el sentido de favorecer el desarrollo de las industrias artísticas y suntuarias” (*Idem*, discurso del Sr. Alzola, pág. 64), y estableciendo en sus “conclusiones definitivas” (*Idem*, pág. 77), la “efectividad del precepto de la enseñanza elemental, gratuita y obligatoria; la transformación de la instrucción pública general, dándole un carácter positivo y práctico, reduciendo el número de Universidades y creando escuelas de agricultura y de aplicación a las diferentes artes e industrias, y favoreciendo la actual carrera de comercio; el restablecimiento de la disciplina escolar en todos sus órdenes, alcanzando a evitar los abusos cometidos en materia de libros de texto”. En las conclusiones entregadas poco después al presidente del Gobierno (página 194), se conceptúa como las más importantes exigencias, en punto a instrucción pública, las ya citadas del “restablecimiento de la disciplina escolar” y la corrección de los abusos en materia de textos, agregando ahora “la derogación inmediata del decreto de auxiliares”. Un año después

las Cámaras penetran más aún, y “opina que la regeneración de España ha de fundarse sobre la dignificación de los maestros, y la difusión y modernización de la enseñanza”. (*Manifestación* de 1.º de noviembre del 99). En el *meeting* de Tarrasa, el señor Paraíso pide que las economías que en Fomento se obtengan “deben utilizarse en bien de la educación y de la prosperidad de los intereses materiales del país”, porque “la regeneración jamás podría lograrse... sin la debida educación e instrucción de todas las clases sociales”. Y poco después (30 de noviembre del 99), la Comisión permanente de las Cámaras reclama que el presupuesto sirva, entre otras cosas, no para fabricar empleados y servir caciques, sino para enseñar al pueblo, que hoy no sabe leer. Por último, en las conclusiones votadas en la Asamblea de Valladolid en enero último, se incluye “la necesidad urgentísima e ineludible” de “reorganizar la enseñanza, acometiendo la obra de la educación integral y obligatoria y gratuita, retribuyendo debidamente al profesorado”.

El espíritu de esta dirección, en cuanto a los problemas que nos ocupan, es, en el fondo, análogo al de la Liga de Productores, y ha sido condensado por su secretario, el Sr. Alba, en el prólogo que ha puesto a la traducción de *Los anglosajones*, de Demolins, prólogo que con razón ha despertado vivo interés y simpatía en toda España. Por último, el Ateneo de Valencia, en manifiestos, declaraciones y *meetings*, y especialmente por medio de su vicepre-

sidente D. Ramón Gómez Ferrer, reclama con apremio la difusión de la primera enseñanza.

De todas estas peticiones, cuyo acuerdo esencial, en espíritu e intención, es imposible desconocer, las más extensas y detalladas son las del señor Costa y la Sociedad que preside. He aquí por qué les damos en este lugar una atención proporcionada a su importancia.

I

El Sr. Costa pedía en 1898, en *El Liberal* (casi en los mismos términos que lo había reclamado en 1896), la “mejora de la instrucción primaria, elevando la condición social de los maestros, encomendando al Estado el pago de sus haberes, introduciendo el trabajo manual en los programas de las escuelas y atendiendo con gran preferencia al desarrollo físico de los niños y a la formación de la individualidad y el carácter, con la mira de formar hombres, y no sabios”, y reclamaba “colegios para pensionados en el extranjero”. Y en el manifiesto de la Cámara agrícola del Alto Aragón, poco después, decía que “la mitad del problema español está en la escuela: a ella principalmente debió su salvación y debe Alemania su grandeza presente. Hay que “rehacer” al español: acaso dijéramos mejor “hacerlo”. Y la escuela actual no responde, ni remotamente, a tal necesidad. Urge refundirla y transformarla, convirtiendo a esta obra redentora

las escasas energías sociales con que pueden contar los gobernantes y sus auxiliares. Lo que España necesita y debe pedir a la escuela no es precisamente hombres que sepan leer y escribir; lo que necesita son "hombres", y el formarlos requiere educar el cuerpo tanto como el espíritu, y tanto o más que el entendimiento, la voluntad. La conciencia del deber, el espíritu de iniciativa, la confianza en sí propio, la individualidad, el carácter, y juntamente con esto la restauración del organismo corporal, tan decaído por causa del desaseo, del exceso de trabajo y la insuficiencia de alimentación: tal debe ser, en aquello que corresponde a sus medios, el objetivo de la escuela nueva. Y condición esencial y previa por parte del legislador, ennoblecer el magisterio, elevar la condición social del maestro al nivel de la del párroco, del magistrado y del registrador; imponer a su carrera otras condiciones que las que en su estado actual de abatimiento pueden exigirse", añadiendo que el pago de sus haberes debe correr a cargo del Estado. En cuanto al programa de la escuela, pedía la introducción de "la enseñanza obligatoria de oficios, las abluciones diarias, el aire libre, las excursiones y los campos escolares, la educación física y moral, la guerra al intelectualismo, los métodos socráticos e intuitivos, la compenetración con la sociedad", el desarrollo y generalización de las colonias escolares y la multiplicación de las escuelas de artes y oficios, pero con carácter práctico.

Y en cuanto a enseñanza científica, pedía: “Menos Universidades y más sabios. No se encierra todo en levantar el nivel de la cultura general: es preciso, además..., producir grandes individualidades científicas, que tomen activa participación en el movimiento intelectual del mundo y en la formación de la ciencia contemporánea. Para ello, y por añadidura para cegar una de las fuentes más caudalosas del proletariado de levita, han de reducirse las Universidades”, concentrando los profesores útiles de todas, y abrir “colegios españoles, a estilo del de Bolonia, en los principales centros científicos de Europa, para otras tantas colonias de estudiantes y de profesores, a fin de crear en breve tiempo una generación de jóvenes imbuidos en el pensamiento y en las prácticas de las naciones próceres para la investigación científica, para la administración pública y para la enseñanza”. Finalmente, ésta, así como dicha investigación, deben ser independientes y hallarse libres de “censura por parte del Estado, ni el de la Iglesia”.

He aquí ahora lo que el manifiesto de la “Liga Nacional de Productores” decía en abril último:

“El problema de la regeneración de España es pedagógico, tanto o más que económico y financiero, y requiere una transformación profunda de la educación nacional en todos sus grados.”

“En el programa y las prácticas de la escuela urge dar mayor importancia... a la educación física y moral, para formar el carácter y crear hábitos de

cultura, honradez y trabajo, e introducir la enseñanza obligatoria de oficios, las excursiones, los campos escolares, los métodos intuitivos, etc., tomando por modelo a las naciones más adelantadas. Pero sería inútil, y aun contraproducente, decretarlo mientras no exista el órgano adecuado para su ejecución. Por lo cual, lo más urgente en este orden es mejorar por todos los medios el personal de maestros existentes y a la vez educar otros nuevos, conforme a superiores ideales. Para esto, son requisitos esenciales, entre otros, elevar la condición social del maestro e imitar lo que han hecho en circunstancias semejantes las demás naciones (verbigracia, Francia, Japón, etc.), enviando gran número de profesores y alumnos de todos órdenes y grados a los centros de más cultura del extranjero.”

“Los haberes de los maestros, debidamente aumentados, deben ser satisfechos directamente por el Estado.” Suspensión entretanto del pago de sus asignaciones mensuales “a todos los servidores del Estado, militares y civiles, incurriendo en responsabilidad personal los ordenadores, interventores y cajeros que falten a este precepto”.

“Deben suprimirse algunas Universidades, y en lugar de ellas: 1.º Favorecer la investigación personal científica. 2.º Crear escuelas regionales y locales para la enseñanza manual, positivamente práctica, de la Agricultura, de las Artes y Oficios y del Comercio, formando antes rápidamente personal

adecuado, y subvencionando el Estado, la provincia y el Municipio, según los casos, las granjas y los campos de enseñanza y de experimentación que sean necesarios para el adelanto y difusión de los métodos culturales y pecuarios y para las prácticas de los alumnos. 3.º Fundar colegios españoles, por el tipo del que posee nuestra nación en Bolonia (convenientemente reformado) en los términos antes dichos y para los fines dichos y para la agricultura, industria, comercio y navegación, etc.". Concluía pidiendo la formación "de una o más Cajas especiales autónomas para colonización interior, canales, caminos y enseñanza pública", y operaciones de tesorería, "a fin de obtener los capitales necesarios" "y llevar a cabo simultáneamente la transformación y rápido desarrollo de la educación nacional, que es por donde comenzaron la empresa de su reconstitución Alemania después de 1808 y Francia después de 1870".

En todo lo cual, insistía enérgicamente el manifiesto del Directorio de junio del 99, su petición a las Cortes de julio siguiente, y la contestación del señor Costa a *La Publicidad*, en octubre del mismo; así como, con motivo de su adhesión al *meeting* del Ateneo de Valencia sobre la enseñanza obligatoria y gratuita, decía en octubre que "el problema pedagógico, aquí donde falta todo, la escuela, el maestro y los niños, depende de esas tres condiciones previas, y que no se adelantaría nada con declarar obligatoria una vez más la primera enseñanza",

consignando que su programa, desde el punto de vista políticoadministrativo, se encierra en esto: "Millones, muchos millones, para hacer maestros de verdad, que España no los tiene; millones, muchos millones, para hacer escuelas, de que asimismo carecemos; millones, muchos millones, para proveerlas de primera materia, que son los niños, fomentando la producción, emancipando de la miseria a los padres, a fin de que puedan mantener a sus hijos hasta los catorce años siquiera, en vez de tener que exigirles que se ganen la vida".

Por último, en un artículo titulado *La fórmula de nuestra revolución* (en *El Pueblo*, de Valencia, del pasado enero), acentuaba exigencias, considerando imprescindible para la redención de España "contener el movimiento de retroceso y africanización, absoluto y relativo, del país, y hacer a éste europeo..., muy principalmente renovando hasta la raíz sus instituciones docentes y dándoles nueva orientación, conforme a los dictados de la pedagogía moderna; poniendo el alma entera en la escuela de niños y sacrificándole la mejor parte del presupuesto nacional, con la seguridad de que la redención... o está en ella o no está en ninguna parte; prendiendo fuego a la vieja Universidad, fábrica de licenciados y proletarios de levita, y edificando sobre sus cimientos la Facultad moderna, cultivadora seria de la ciencia, despertadora de las energías individuales, promotora de las invenciones; generalizando la enseñanza agrícola, industrial y

mercantil, pero no en aulas ni en libros, sino en la vida, con acción y trabajo; mandando todos los años al extranjero legiones de jóvenes... a estudiar y saturarse de ambiente..., para que, a su regreso, lo difundan por España en cátedras, escuelas, libros y periódicos; en fábricas, campos, talleres, laboratorios y oficinas..."

II

He aquí ahora el trabajo leído por el señor marqués de Palomares en la Asamblea de Zaragoza, y que viene a ser como el desarrollo especial del espíritu y bases de las proclamadas por el Sr. Costa y la Liga. Añadiremos sólo algunas aclaraciones y explicaciones complementarias, en ciertos puntos donde parecen requerirlo.

"Las reformas que reclama la educación nacional corresponden: unas, al Estado; otras, al profesorado; otras, a los estudiantes; otras, a las familias de éstos; otras, a la opinión general.

"Aquí vamos a limitarnos a las primeras, o sea a las que se debe pedir al Estado, y, entre ellas, a las que consideramos inmediatamente "gacetales", que son las que pueden interesar de momento a la Asamblea.

BASES GENERALES

“1.º Lo primero y más urgente, en todos los órdenes de la enseñanza, es la *reforma del personal existente* y la *formación de otro nuevo*. Este es el gran problema; podríamos decir casi que el único. Programas, métodos y organización deben venir después, porque no tendrían valor alguno sin el maestro. Todas las reformas que se intenten, sin contar con órganos adecuados para realizarlas, serán inútiles y aun contraproducentes.”

“Para formar con rapidez el personal y mejorar el existente, sólo hay un camino, aconsejado por todos los políticos y gobernantes de *larga vista*, en épocas análogas a la actual, y seguido por todos los pueblos que han querido salir de la barbarie (Japón), o han tenido miedo de atrasarse (Francia): enviar a montones la gente a formarse y a reformarse, a aprender y a educarse en el mejor medio posible del extranjero. El medio es el factor más poderoso, más de fondo y rápido para la formación y la reforma del individuo. Es indispensable ir a recoger, para volver aquí a sembrar. Toda reforma fundamental y que ha dejado rastro, aunque sea efímero, en la educación española, procede de gente que ha vivido y se ha formado fuera: desde el humanismo de Luis Vives hasta las escuelas de párvulos de Montesino. La primera base, pues, de la reforma, y sobre todo en las circunstancias actua-

les, por lo urgente de la necesidad, consiste en *enviar masas de gentes al extranjero.*"

"Preferible será enviarlas con dirección, con tino y con plan razonado; pero es muy preferible enviarlas de cualquier modo a no enviarlas. Dos categorías de personas se debe, sobre todo, enviar: a) Los que se dedican al profesorado, en cualquier orden. b) Los que cultivan la investigación científica."

Nota.—Entre nosotros, cabalmente, la formación del personal es lo que menos preocupa. Así, por ejemplo, se comprende que la cuestión capital sea siempre reformar el plan o programa de estudios, acompañándola otras, como la famosa de la disciplina académica, la reglamentación de las oposiciones a cátedras, etc., unas de ellas inútiles, otras perjudiciales, y todas insignificantes al lado de la formación del personal. Y al ver, por ejemplo, que el nuevo plan de estudio da los mismos resultados que el antiguo, se vuelve a éste, o se dicta otro nuevo: siempre con lamentable éxito. Aun en aquellos momentos en que parecía ya inconcebible seguir el rumbo tradicional, y más fácil otro camino, como cuando se quiere fundar una enseñanza nueva, o al menos reorganizarla *a radice* (Escuelas de Ingenieros de Bilbao, de Electricistas, Normales, etcétera), el problema de formar el personal, o no se advierte, o se trata con vituperable precipitación y desdén, tomando lo que se tiene a mano, y querien-

do, con tales materiales, crear por real decreto el mundo.

“2.ª En íntima relación con la anterior: para toda reforma, interna o externa, en programas, planes, métodos, organización, etc., no debe haber más que una fórmula: *hacer lo que hacen otros pueblos*. Es inútil y ridículo meternos a inventar el termómetro. Nuestra gran falta consiste en habernos quedado fuera del movimiento general del mundo, y nuestra única salvación está en entrar en esa corriente y en hacer lo mismo que hacen las demás naciones. Somos, en enseñanza, como en casi todo lo demás, una excepción, y hay que dejar de serlo.”

Nota.—Es muy loable y digno de respeto el afán por tener un sistema *nacional* de educación, una ciencia, un arte, una industria, una política, una filosofía (una religión) nacionales, esto es, adecuadas a las condiciones peculiares de nuestro pueblo, estado, historia, geografía, etc., protestando con razón contra el espíritu de imitación servil extranjera, o el abstracto cosmopolitismo que, atento a lo común y universal, desdeña los elementos indígenas. Pero conviene advertir: 1.º Que esto no parece implicar que hagamos tabla rasa de la experiencia ajena, dándola por inútil —cuando no por dañosa—, y nos pongamos a “inventar” cosas que ya están inventadas y sabidas en otras partes. 2.º Que si la adaptación consciente, reflexiva, es

cosa que pide arte y esfuerzo, hay siempre una adaptación espontánea de todo lo ajeno, natural, forzosa, irremisible a dichas condiciones propias, querámoslo o no. ¿En qué se parecen las *infant school*, "importadas" por Montesino, a nuestras escuelas de párvulos? ¿Quién se atreverá a confundir nuestro Gobierno (?) parlamentario (?) con el de Inglaterra, ni éste con los de Francia, Bélgica, Italia, etc.? Tenemos el Gobierno, las elecciones, las Cortes, la enseñanza, la magistratura, el comercio, la agricultura, la higiene, la marina, el ejército, la industria que podemos tener, una vez abandonados 'a "la fuerza ciega de las cosas", sin cuidar de intervenir idealmente en su régimen (sino a lo sumo para empeorarlo, ya por ignorancia, ya por corrupción), por más que este abandono forme parte a su vez de esas mismas condiciones actuales.

3.º Que muchas cosas extranjeras cabe bien importarlas tan literalmente como se pueda, sin el menor inconveniente. Por ejemplo, la educación inglesa, en muchos de sus elementos característicos (el cultivo de la energía y la iniciativa personal, de la acción, de la individualidad, de la salud y vigor físicos, del arte, de la vida rural, de la sinceridad, del respeto a la mujer, de la pureza de costumbres, de la subordinación del entendimiento a la vida...), está dando la vuelta al mundo, en todo lo cual interviene no pocas veces el necio mimetismo de la moda; pero porque los ingleses de las clases directivas (ya les llegará el turno a todas) sean, verbi-

gracia, quienes hayan enseñado a los modernos a fregarse el cuerpo a diario, ¿vamos a empeñarnos nosotros en seguir pudriéndonos en esta basura, que con tan bellas cifras de mortalidad nos obsequia?

“3.ª Es indispensable llevar a los ánimos el convencimiento de que, para intentar cualquier reforma en nuestra educación, se necesita, en unos órdenes, como la primera enseñanza y la popular (Artes y Oficios), *gastar muchísimo más dinero del que ahora se gasta*, y en otros (segunda enseñanza y superior), gastar algo más, pero sobre todo, *administrar mejor lo que ahora se gasta.*”

Nota.—Por ejemplo, cabe disminuir el personal del profesorado en Facultades e Institutos, y retribuirlo mejor (mucho mejor), a cambio de mayor (mucho mayor) trabajo; o gastar con sensatez la consignación para material de enseñanza (a veces sobran microscopios de alto precio y faltan reactivos, crubreobjetos, etc.), o suprimir el lujo en que no pocas veces despilfarramos el dinero ajeno en suntuosas construcciones, destinadas a una enseñanza cuyo raquitismo contrasta con la necia magnificencia de su albergue. A lo mejor, vemos erigirse, verbigracia, un palacio para Facultad de Ciencias, cuyos laboratorios, todos en junto, tengan de consignación para sus trabajos... 30 pesetas mensuales. Desde nuestros edificios universitarios (verbigracia, Barcelona, Madrid, Zaragoza), hasta las

escuelas primarias y aun de párvulos, sean públicas, sean privadas, se advierten frecuentes ejemplos de ese africano maridaje de suntuosidad en el aparato ornamental, y de miseria en las condiciones del trabajo útil, así pedagógico como de investigación. Ya hace bastantes años que cierto profesor mostraba complacido el abundante material de su laboratorio, diciendo: "Ni Claudio Bernard ni Berthélot lo tienen igual"; a lo cual alguien respondió: "¿Y qué ha hecho usted con ese material en veinte años? Porque lo que ellos han hecho con el suyo todo el mundo lo sabe". Una de las más eminentes autoridades europeas en materia de educación, al contemplar el edificio que hoy ocupa el ministerio de Fomento, y que ha costado seis millones de pesetas a una nación que debe ocho a sus maestros exclamaba: "¡Pero si aquí caben casi todos los ministerios de Inglaterra!" Y, con efecto, cualquiera ha podido ver que en Londres el despacho del que venía a ser como el ministro de Instrucción pública del Reino Unido (el antiguo vicepresidente del Comité de Educación en el Consejo privado) no sufre comparación con los de los directores de aquella dependencia en España.

Y no hay para qué insistir en otros ejemplos de igual ruina y desgobierno; el famoso palacio de Bibliotecas y Museos ha costado 17 millones de pesetas; el no menos famoso de la Exposición, cinco (y esto sin contar las continuas reparaciones de entrambos); el de la Academia Española, dos millones,

uno de ellos aprontado por el Estado; la Escuela Modelo (!), 1.250.000 pesetas; la cárcel (otro edificio "modelo")... la lista sería interminable. Pero merece singular mención que, hace pocos años, para que el ministro de Hacienda de esta nación quebrada gozase de habitación a su gusto en el palacio de su departamento, se han destrozado las desgraciadas colecciones del Museo de Historia Natural, llevándolas, del peor modo posible, a la especie de sótano que al presente ocupan en el edificio de la Biblioteca, donde ni hueco hay para un mal laboratorio. En suma, bajo el aspecto financiero, el estado de nuestra enseñanza pública es el siguiente: dotación miserable en el conjunto, y malgastada en los detalles, a saber: pocas escuelas, pocos maestros, y casi todos ellos con sueldos inverosímiles o mal pagados; demasiados catedráticos, con poco salario y pocas lecciones; material, locales y medios de enseñanza, insuficientes casi siempre para el trabajo, y con frecuencia suntuoso hasta el escándalo, en lo decorativo. Con estas condiciones y la psicología histórica de nuestro pueblo, cuyas clases cultas ofrecen, naturalmente, análogo contraste de lujo en la superficie y de miseria en los gastos de primera necesidad (pan, cultura, higiene, etc.), el verdadero milagro es que no seamos analfabetos todos.

"4.ª Hay que acabar con la eterna lucha de partido políticorreligiosa, que hace infecunda toda reforma en la enseñanza. Base de concordia sería la

neutralización de la enseñanza pública en todos sus grados. Lo más urgente, lo indispensable en este punto, es poner a salvo la conciencia del maestro de escuela, que hoy no se respeta, dejándole en libertad de enseñar o de no enseñar el Catecismo. En último caso, lo haría el párroco u otra persona."

Nota.—No hay para qué discutir ahora la cuestión sobre las relaciones entre la enseñanza y la religión en general, y no hay para qué, porque en España es ya cuestión resuelta, no sólo por la Constitución (que suele ser aquí menguada garantía), sino por jurisprudencia, costumbres, reales órdenes... en suma, todas las "fuentes" de derecho, y lo que vale más aún, la presión del mundo civilizado. El profesorado español, y en especial el de las Universidades, real y prácticamente (no sólo legalmente), ya hoy, se halla libre de toda imposición doctrinal extraña y vive al amparo del derecho común, sin otra sanción que las de éste para con todos los ciudadanos. A veces, para satisfacer intereses políticos, o al menos aquietar sus reclamaciones y tantear la solidez del estado actual de cosas, un ministro aventura tal cual declaración contra esa independencia, tal cual amenaza, y hasta llega a obtener de algún servil instrumento que instruya un expediente ilegal; pero aun entonces el expediente queda paralizado y sin resolver, como si un resto de pudor (*nemo desperandus est*) obligara a dejarlo a mitad de camino.

Y, sin embargo, todavía queda una clase en el profesorado para la cual no se han abierto aún las puertas del derecho común: el magisterio primario. Sin necesidad de discutir ahora el problema de la enseñanza religiosa en la escuela (o más bien, de la enseñanza confesional, que es muy otra cosa), el derecho común de los Estados cultos —y el propio nuestro— reclama que, puesto que no es lícito excluir a nadie de la escuela pública por sus creencias religiosas, ni en el concepto de maestro ni en el de alumno, sino que su acceso es, en ambos sentidos, completamente libre para todos, se haga lo indispensable por dar a este derecho condiciones que lo afirmen prácticamente, en vez de violentarlo e infringirlo. Para ello: 1.º Ningún niño cuyos padres no pertenezcan a la religión oficial puede ser impelido a recibir la enseñanza de ésta, y al efecto, bastaría seguir el ejemplo de otras naciones, colocando dicha enseñanza, bien al comenzar, bien al terminar las horas de clase. 2.º A ningún maestro se puede imponer la obligación de dar la instrucción dogmática confesional cuando no comparte en conciencia aquella fe. Lo contrario equivale a imponerle que enseñe o no enseñe tal o cual determinada doctrina física, histórica, política, filosófica, etcétera. La inoportunidad, abuso, violencia, intolerancia, falta de respeto y hasta grosería para con cosas y personas, incluso la del niño y su familia —que en toda enseñanza, por desgracia, caben, lo mismo, por supuesto, que en la religiosa— o caen

dentro de la sanción penal de la ley común, o constituyen faltas de aquéllas, bien abundantes en todos los órdenes de la vida, hasta las cuales, por graves que sean, no alcanza dicha sanción, al menos en el derecho penal reinante. El cual será de lamentar que sirva para poco; pero mientras sea tal como es, mucho más de lamentar sería aún que volviese a extenderse allí donde por fortuna ya no llega. El mundo no va por este camino.

En cuanto al valor educativo de la enseñanza de la religión, sea cual fuere, y por elevada que sea su dogmática, es como el de toda enseñanza: depende del espíritu y modo con que se cumple. Si se la da como es uso, es una asignatura más para la memoria, el fastidio y los exámenes, y bien se ha visto en el reciente experimento que, a sabiendas de sus resultados, y por puro compromiso con intereses profanos, se está haciendo en la segunda enseñanza, por si no alcanzaba el ejemplo de lo que venía aconteciendo en la primaria —que es menester ser de veras torpe para no haberse enterado—. Si se hace con espíritu de edificación interior, su obra, como la de toda enseñanza ejercida de ese modo, será viva y fecunda; sólo que, en este caso, no puede darse sino bajo el supuesto de una fe común, por tibia que sea, como, por desgracia, suele hoy serlo, incluso en los más intolerantes, supersticiosos y fanáticos de nuestros almohades al uso.

REFORMAS ESPECIALES

Primera enseñanza

“1.º La primera reforma, ineludible, que ha de realizarse, antes, no ya de poner mano, pero ni de pensar siquiera en ninguna otra, es la de *pagar todo lo que se debe a los maestros* (9.036.503,46 pesetas en 30 de septiembre de 1897” (1).

“2.º *Pago directo por el Estado a los maestros*, al menos en todas las localidades que han tenido atrasos, sacándolo de ellas.”

“Hay que advertir que los atrasos datan desde principios del siglo, y que cuantas medidas se han dictado para evitarlos han resultado inútiles o casi inútiles, lo que obliga a pensar que la raíz del mal es honda, y que para salvarlo hay que tomar otro camino. En general, los Municipios pequeños no pueden con la carga, porque representa el 10, el 20 y hasta el 30 por 100 de sus gastos, mientras que en las poblaciones de gran vecindario los gastos de primera enseñanza significan una pequeñísima parte de su presupuesto. Ayuntamientos hay, de los

(1) *Gaceta* de 15 de febrero de 1898. Actualmente, o más bien (pues no es lo mismo) en 31 de marzo de 1898, según la *Gaceta* de 14 de octubre siguiente, que es la última que ha publicado estos datos, la deuda escolar era de 8.258.073,17 pesetas.

de menos de cien habitantes, en los que cada uno de éstos satisface más de 6, 8 y 10 pesetas para primera enseñanza; mientras que, en algunas capitales de provincia y poblaciones grandes, el gasto por habitante no llega a 1 peseta, y el término medio no excede de 1,95 pesetas (1). Esta injusta desigualdad debe borrarse, encargándose el Estado del pago de la primera enseñanza. Lo complicado de este problema obliga a pensar y a discurrir si sería conveniente establecer el *impuesto directo escolar*, como en Inglaterra.”

Nota. — La causa más inmediata del fracaso de todos los sistemas ensayados para que los maestros perciban con regularidad sus haberes es la mala voluntad de los ministros de Hacienda y sus delegados, ansiosos de echar mano de toda clase de recursos, en medio del desquiciamiento general de nuestra Administración, para hacer frente a las atenciones “urgentes” del Estado, y así lo hacen con frecuencia con el importe de los recargos municipales afectos al pago de las obligaciones de primera enseñanza. En cuanto a la causa fundamental, es el desdén con que, por su atraso e incultura, mira el país entero, y más principalmente quizá la clase política y directora, los intereses de la edu-

(1) Datos de la *Estadística general de primera enseñanza* de 1880, publicada por el inolvidable Inspector general don Santos María Robledo.

cación nacional. Basta ver cuán impunemente se elige el presupuesto de Instrucción pública como el más propio para “hacer economías”, y aun esto, no reorganizando los servicios, sino cortando por cualquier parte, sin idea alguna, sin formalidad, y a veces revelando radical ignorancia de los servicios en que ministros y diputados se atreven a poner mano.

Los sistemas para organizar una enseñanza pública (o más bien oficial) pueden ser varios; los de atender a su sostenimiento lo son igualmente; pero dondequiera que el Estado impone esa organización y la dirige —hasta sus pormenores íntimos— como impone asimismo las consiguientes obligaciones, parece natural que garantice el pago de éstas, sea tomándolas directamente sobre sí, como las demás de su presupuesto ordinario, según hace entre nosotros con la enseñanza superior, sea que responda sólo subsidiariamente, o en forma análoga a la que se ha aplicado a nuestros Institutos, Escuelas Normales y otras. Podrá, pues, discutirse cuanto se quiera sobre el sistema adoptado, pero no sobre la necesidad de asegurar el pago de la primera enseñanza, mientras el Estado, no sólo intervenga en ella, sino que la establezca, organice y gobierne.

Uno de estos sistemas, y de los que mejor vienen funcionando, habiéndose introducido en Inglaterra en 1870 (por la célebre ley Forster) para las ciudades importantes y a título de ensayo, aunque cada día se generaliza más y más, es el del impuesto directo para las *board schools* (escuelas públi-

cas u oficiales). Estas, como es sabido, no dependen directamente del Estado (sino indirectamente, por medio de la subvención y la inspección), ni de las autoridades municipales, sino de la Junta escolar (*school board*), elegida por los contribuyentes que pagan dicho impuesto, decretado por esa Junta, la cual nombra asimismo a los administradores (*managers*) de cada escuela, como éstos a su vez nombran a los maestros. Todo ello da a esta función independencia y carácter propiamente social (entendiendo esta palabra a distinción de político, municipal, etc.). Pero en las localidades más pobres el sistema es de difícil aplicación. Tal vez, por esto, lo mejor sería, entre nosotros, que este impuesto fuese nacional y general. De todos modos, y sea cualquiera la solución que se acepte, conviene emancipar la escuela y al maestro del caciquismo local (y de todos), y a la vez asegurar el pago de sus atenciones tan rigurosamente como las más importantes del Estado: ya que, éste, sólo desde fuera puede ayudarle y darle condiciones, pues la educación no es, cierto, función del Estado central. Pero tampoco lo es del Municipio, ni de las demás corporaciones oficiales, ni de la familia, las iglesias, etcétera, sino de la sociedad *toda*, en la cual constituye una función propia y substantiva, coordinada a aquéllas y a las restantes, a la vez que entrelazada con todas, en mutua acción y reacción constante.

“3.º *Aumento de las dotaciones inferiores del magisterio*, hasta llegar, progresivamente, pero en un plazo breve, *al mínimo de 1.000 pesetas.*”

“Considérese que, de 15.842 maestros (1), hay 14.828 con sueldos que no pasan de 1.100 pesetas, y de ellos, 787 no pasan de 125 al año; 1.784, de 250; 531, de 500; 3.067, de 625; 2.745, de 825, y 1.414, de 1.100. El resto oscila hasta 2.500. Lo mismo ocurre con las maestras. Las dotaciones superiores, que perciben los maestros de las grandes poblaciones, no es necesario (por hoy) aumentarlas. Son todavía cortas, si se las considera en absoluto; pero, relativamente a la situación de los demás maestros, que son la inmensa mayoría, pueden por ahora pasar. Esto hay que estudiarlo individualmente, porque hay muchos que, por virtud de las retribuciones y otras causas, están bastante bien.”

“Lo indispensable es dar siquiera un modesto jornal a todo maestro, y hacer desaparecer la odiosa desproporción entre los grandes y los pequeños sueldos, cuando la función de todos es la misma, y el resultado, casi idéntico.”

Nota. — Hay maestros que obtienen una remuneración de 4.000 ó 5.000 pesetas (y más), en ciertas poblaciones importantes, donde las retribuciones no

(1) *Estadística* de 1885, antes citada. A esta suma hay que agregar 7.334 maestras; total, 23.176.

están concertadas con los Ayuntamientos, y las perciben aquéllos directamente de las familias “pudientes” de sus alumnos. ¡Qué desnivel entre la remuneración de estos maestros (y, en general, los de las principales ciudades) y la de esos infelices que “gozan” de 20 y 30 céntimos diarios y aun menos! Considérese que, descontando las retribuciones, casa y otros emolumentos, el sueldo máximo de nuestros maestros (3.000 pesetas) no es muy inferior a los de otras naciones: los de París tienen 2.000, y otro tanto por residencia; los mejor pagados de Suiza, 4.200 (Basilea); los de Berlín, 4.875; los superiores de Rusia, 2.700; los de Dinamarca, 2.230. En Inglaterra y los Estados Unidos llegan a cifras más altas: 7.000, 8.000 y hasta 10.000 pesetas. Pero, en cambio, en Portugal el sueldo mínimo de los maestros *rurales* es de 560 pesetas; en Holanda, de 840; en Italia, de 500; en Noruega, de 518; en Dinamarca, de 1.120; en Suecia, de 700; en Grecia, de 960; en Inglaterra, de 1.000; en los Estados Unidos, de 1.500; en Rusia, de 480; en Prusia, de 850; en Suiza, de 600; en Francia, de 1.000; en Rumania, de 1.080. Suprímase este salvaje desnivel, como con tan sobrada razón pide el autor, y se ha intentado, con escaso éxito, en varias ocasiones (desde que inició esta reforma, en 1883, el benemérito D. Santos María Robledo, decretándola el Sr. Gamazo), y entonces se podrá pensar en una mejora general de métodos, de tiempo de trabajo, de condiciones para éste, etc., etc., y tener derecho a exigencias

proporcionadas en cuanto a la formación del personal.

Las maestras, por fortuna, tienen entre nosotros el mismo suelo que los maestros desde la ley de 1883.

“4.º *Aumento considerable del número de escuelas*, o, mejor dicho, de maestros para atender a los niños, que hoy no pueden asistir por falta de aquéllos, y para evitar el error en que el Gobierno incurrió en la última discusión del presupuesto (1), afirmando con gran tranquilidad que no estamos tan mal, porque tenemos tanto número de escuelas como Inglaterra (!); sin considerar que aquí llamamos escuela a un grupo de niños con un maestro, y allí muchas escuelas (pero muchas) tienen varias clases (2), y, por tanto, que la medida debe estar en

(1) 1898.

(2) Por ejemplo las de las grandes poblaciones, 12 ó 15 maestros, y un director, además de los profesores especiales (y a veces ambulantes) para ciertas enseñanzas experimentales, verbigracia, de ciencias físicoquímicas. Y no hay que acudir, por supuesto, a las grandes naciones: cualquiera de las pequeñas, cuya altura y cuya modestia podíamos llegar a imitar, verbigracia, en Copenhague, cuya población no llega a 300.000 habitantes, tiene 1.077 maestros, agrupados en escuelas de seis (y siete clases cada una: mientras que Madrid con cerca de 500.000, sólo tiene 182 maestros y maestras, además de los auxiliares correspondientes, al frente de otras tantas escuelas (muchas menos de las que le impone la ley del año 57), y escuelas, pues, de clase única, incluso cuando hay auxiliar, con la pequeña excepción de los grupos que se han de formar en las dos Normales.

el número de maestros, en el de alumnos y en el presupuesto. En España hay, en cifras redondas, 30.000 maestros de todas clases ocupados en las escuelas; en Inglaterra y Gales hay 130.773. Asisten en España, es decir, están inscritos, que son muchos más de los que realmente asisten, 1.104.779, y quedan sin asistir 2.043.816 (1); en Inglaterra, 5.507.039. En España el presupuesto municipal, el provincial y el del Estado (1897-98) de la primera enseñanza suman 26.674.847 pesetas, y en Inglaterra, donde, como es sabido, la iniciativa privada toma tanta parte todavía en la enseñanza primaria, sólo las subvenciones del Parlamento se elevan a 6.728.419 libras esterlinas (2), exclusivamente para las escuelas primarias. Y en todo esto no entran para nada Escocia ni Irlanda. Pero aquel ministro aseguraba que estábamos casi lo mismo que en Inglaterra, y los diputados y el país, tan conformes. Sin aumentar antes el número de escuelas, de maestros y de locales, sería grave conflicto pretender que asistieran los dos millones y medio de niños que hoy no asisten (3). Por eso se comprende

(1) Últimos datos oficiales, *Gaceta* del 26 de marzo de 1895.

(2) 168.210.477,50 pesetas: nótese bien sólo en la parte con que auxilia el Estado (*Report*. del Comité de Educación, en 1897).

(3) Y todavía entonces podrían o no ocuparse las nuevas plazas. Piénsese que Inglaterra tiene hoy dos millones de plazas vacantes en sus escuelas, y no halla modo de llenarlas, a pesar de tener más de otros tantos niños que no asisten.

que sea letra muerta (y por fortuna) la enseñanza obligatoria de la ley del 57, así como los diversos decretos para hacerla efectiva; todos, dados con gran prosopopeya y desconocimiento absoluto de la realidad.”

Nota. — Sobre la imposibilidad, no ya de reforzar las exigencias en cuanto al carácter obligatorio de la primera enseñanza, sino aun de cumplir las de la legislación que se supone vigente, puede verse el artículo del Sr. Cossio “Idilio pedagógico”, en el número 471 del *Boletín* (1899), y, posteriormente, el del director de la Escuela Normal Central de Maestros, D. Agustín Sardá, “Enseñanza integral, obligatoria y gratuita”, publicado en *La Escuela Moderna*, de noviembre del 99, con motivo de la iniciativa del Ateneo de Valencia, cuyos deseos en pro de la educación y cultura nacionales no pueden, por otra parte, merecer más que aplausos. Un estudio de los problemas de todas clases que entraña la enseñanza obligatoria ofrece, aunque incidentalmente, la Memoria titulada “Una misión pedagógica”, que D. José de Caso publicó en la *Revista de España* (1885) como consecuencia de la inspección que para visitar las escuelas de párvulos de Pontevedra y La Coruña le confirió el Patronato técnico, creado para éstas en 1882, y poco después suprimido y substituido por una Junta de beneficencia *al uso*. Hoy día se acomete de frente esta grave cuestión, y se procura resolverla

por muy otros caminos, verbigracia: *a*) mejorando la escuela, así materialmente como en el carácter de su obra, a fin de que no sea un lugar de penitencia y aversión para el niño y de indiferencia para las familias, sino un medio social lleno de libertad, interés y atractivo para unos y otros; *b*) supliendo de alguno modo, cuando es menester, el producto del trabajo con que el niño se ayuda a mantenerse, trabajo que, lejos de representar siempre una inicua explotación por parte del padre, según tantas veces se afirma, es con frecuencia una imposición del hambre, entre la cual y la ignorancia no es difícil elegir; *c*) asegurando la compatibilidad entre la educación escolar y el trabajo para mantenerse, mediante ciertas combinaciones (verbigracia, en las escuelas llamadas “de medio tiempo”); *d*) procurando atraer el favor de las familias e interesarlas en la obra escolar (cuadernos de correspondencia, Sociedades y reuniones de padres (1), etc); *e*) desarrollando el nuevo concepto de la escuela pública, como institución destinada, no sólo a la educación “integral” del niño, sino a proporcionarle ciertas condiciones, ya previas, ya complementarias de aquélla: cantinas escolares, baños —en algunas partes (2), como en Dinamarca, obligatorios—, vesti-

(1) En Francia toman la forma de Asociaciones de padres y familias; en los Estados Unidos, de “clubs de madres”, etc.

(2) En Manchéster se da un millón de baños anuales a los niños de las escuelas, a 10 céntimos; en Liverpool son

dos, ejercicios corporales, diversiones, empleo de los domingos y las vacaciones, conducción gratuita de los niños a la escuela, asociaciones de antiguos alumnos, patronatos de colocación, mutualidad escolar, bibliotecas circulantes, colonias y viajes económicos, con muchos otros recursos análogos, que cada día van extendiendo en todas partes la acción de las instituciones de educación popular (1).

“5.º *Aumento de la edad escolar obligatoria, hasta los trece años cumplidos.*”

Nota.— En el supuesto de la obligación, se entiende. Esta edad, en casi todas las naciones (Fran-

gratuitos; en Suiza, en Bélgica, en Alemania, en Francia..., sería no acabar. Por cierto que ahora, en Madrid, acaba de instalar un particular duchas escolares, a 15 céntimos. Véase el folleto *Baños-duchas populares* (anón.), Madrid, Velasco, 1900, así como el libro del Dr. Carrière, *La santé, la propreté et les bains-douches*, etc., París, Ballière, 1900. En ambos se contienen noticias muy interesantes sobre el particular, relativas a las principales naciones. Es de notar, por ejemplo, que en los *work-houses* de Londres, donde se recoge lo más miserable del llamado “quinto estado”, no se advierte (debido en gran parte a las duchas obligatorias de los recogidos, como pasa igualmente en nuestros asilos de El Pardo) el nauseabundo olor característico de muchas de las clases primarias y secundarias dentro y fuera de España.

(1) Y de todas, incluso las Universidades, que, siguiendo de cerca o de lejos el ejemplo de las inglesas (véase el *Boletín* de 1897), van desenvolviendo sus funciones educativas en sentido ético, estético, fisiológico, económico, etc., al par con las científicas y de educación intelectual.

cia, Alemania, Inglaterra, Austria, Hungría, Portugal, Suiza, Rumania, Dinamarca, etc.), es de trece, catorce, quince y aun dieciocho años, sin contar con la obligación de asistir después todavía cierto tiempo a las escuelas complementarias o de perfeccionamiento, en algunos países. En España la edad escolar obligatoria es de nueve años. En Italia es de diez; pero en los artículos que sobre el estado de la educación primaria en aquella nación viene publicando M. Huguenin en la *Revue pédagogique*, de París (1), puede verse bien la diferencia entre nuestra situación y la suya, y la competencia e interés de las autoridades de enseñanza y de las clases cultas en estos problemas.

“6.º *Reorganización de las escuelas rurales*, llevando a ellas, con sueldos *personales*, a los mejores maestros que lo soliciten, los cuales ascenderán en sus puestos; con arreglos convenientes de horas, para favorecer la asistencia de los niños que tienen necesidad de trabajar en el campo, como pasa en las naciones del Norte.”

Nota. — En las ciudades, y tanto más cuanto más populosas son, hay muchas fuentes de cultura, aparte de la escuela. Desde los escaparates de las tiendas hasta los servicios municipales, los ferroca-

(1) Véase su extracto en el *Boletín*, número 465 (1898), 466 (1899) y 480 (1900).

rriles, tranvías, etc., el refinamiento de la inteligencia, las maneras y el gusto..., todo ayuda a la educación del pueblo. En cambio, en las aldeas, si se suprimiese la escuela, ¿qué quedaría? Además, por lo común, toda la educación postescolar (la social y difusa) de los adultos en los pueblos pequeños se halla exclusivamente dirigida por el maestro, el cura, el médico, y alguna vez el farmacéutico, el registrador, el juez y dos o tres personas más, que forman el único núcleo director de la cultura, quizá en un pueblo de 12.000 almas. ¿Qué ocurrirá en la aldea? De aquí que la importancia que tienen la superioridad del maestro, su sentido, su conducta, su inteligencia, su instrucción, su vocación, su carácter, hasta sus maneras, sus cualidades todas, en suma, crezca en razón inversa de la importancia de la población. De aquí, asimismo, el enorme desnivel de cultura (mucho mayor que en otras partes y señal de grande atraso) entre nuestras ciudades y nuestros campos, con no ser extraordinaria la de aquéllas. Basta salir de Madrid unos cuantos kilómetros.

Hay, pues, que enviar a las peores escuelas los mejores maestros (hablando *grosso modo*); con lo cual no se retrasará el estado del espíritu en las ciudades, pero se acelerará la mejora del de las aldeas. Para ello hay que ofrecer a ese personal selecto ventajas materiales y morales, que compensen las contrariedades de la residencia en un lugar aislado, sin comodidades ni refinamientos (y, sobre

todo, de vida intelectual rudimentaria), aplicando los sistemas seguidos en algunas naciones (Francia, Dinamarca, etc.), de sueldos personales y ascensos sin cambiar de residencia (*avancement sur place*); dando facilidades para atenuar esa falta de un medio espiritual, como son: viajes baratos de estudio a los grandes centros, buenas bibliotecas circulantes de libros y revistas, cursos ambulantes de perfeccionamiento, visitas e inspecciones de hombres competentes (verdaderas misiones pedagógicas), etcétera, etc., a menos de que se prefiriese obligar a todo maestro público, y en particular a los mejores, a desempeñar durante un número determinado de años una escuela rural; sistema, como todos los coercitivos, lleno de inconvenientes. Además, todo esto no puede impedir la petrificación, aunque sí retrasarla más o menos, y hay que remudar este personal, después de cierto tiempo, en su interés y en el de las escuelas, que es todo uno. En el ministerio del Sr. Navarro Rodrigo (presupuesto de 1888-89), se intentó entre nosotros un ensayo análogo, pidiendo a la Central de Maestros propuesta en lista de los mejores alumnos, próximos a recibir el título *normal*, que quisieran servir escuelas incompletas de las más humildes dotaciones, los cuales tendrían sueldos personales mucho mayores: a veces (verbigracia, en Santa María de Aguayo, Santander), hasta de 1.250 pesetas. En los presupuestos de 1892-93, la denominación de "Maestros normales" se substituyó por la de "rurales", destru-

yendo todo el valor del ensayo: tal vez la "Administración" creyó que habría sido errata. Desde esta época se ha ido disminuyendo la partida para subvencionar y aumentar las dotaciones de las escuelas rurales, y aun dejando de pagarla, pues parte de la deuda escolar, de que tan aparatosamente se queja el Estado, procede de que *él* no paga sus subvenciones. Las escuelas de la provincia de León, por ejemplo, dice un periódico (1), están pagadas al día; lo único que no se paga es el auxilio del Estado a las escuelas incompleta, cuyos atrasos por este concepto son cuantiosos, "dando una triste muestra de la munificencia y formalidad de la Administración", añade con ingenuidad.

Sería curioso saber si la "Administración" se ha ocupado alguna vez de averiguar los resultados del ensayo: se entiende allí donde haya comenzado por pagar su parte.

"7.º *Fomento de las escuelas de párvulos, según el sistema Fröbel.*"

Nota.—El número de escuelas de párvulos entre nosotros era de 459 en 1893 (2). De ellas, las que se hallan organizadas según el tipo del Jardín de la

(1) *El Olamor del Magisterio*, de Barcelona, de 19 de junio último.

(2) Según la última *Memoria* del Patronato, que es la publicada en ese año.

Infancia (*Kindergarten*) no pasan... de una: la de Madrid. En cuanto a la formación del personal encargado de esas escuelas, hay una pequeña parte preparado *ah hoc*, sea en la antigua clase de pedagogía fröbeliana, creada en 1876 por los señores conde de Toreno y Maldonado (respectivamente, ministro y director general, aunque bajo la inspiración del Sr. Robledo) y que hasta 1882 estuvo confiada al Sr. Alcántara García, sea en el curso normal teóricopráctico para la formación de las maestras de párvulos, fundado por los señores Albareda y Riaño en 1882 y dirigido por aquel benemérito pedagogo, en unión con nuestro malogrado compañero Sama, bajo un patronato técnico de personas de alta respetabilidad intelectual y moral. Suprimido el curso por el Sr. Pidal, en 1884, substituyó a las funciones del Patronato la Junta de Beneficencia. Y restablecido por los Sres. Navarro y Rodrigo, en 1887, aunque dejando subsistente la referida Junta, fué de nuevo suprimido por el señor conde de Xiquena, en 1889. Desde entonces, el personal, que unas veces ha mandado sea exclusivamente femenino, otras mixto, sale de las Escuelas Normales comunes sin preparación alguna especial, ni otra formación pedagógica que la bien escasa en teoría y casi nula en la práctica que la organización actual permite en casi todas ellas a los demás maestros (1).

(1) Véase para estos detalles: Cossío, *La enseñanza primaria en España*, Madrid, 1887, publicado también en el *Boletín* de ese año y siguientes.

“8.º *Desarrollo de las escuelas de adultos* (que ahora son casi inútiles), para acabar rápidamente, al menos con los analfabetos. Según el censo oficial de 1887, hay analfabetos, 11.945.871, o sea el 68,01 por 100 de la población, aunque en esta cifra están incluidos los niños menores de seis años.”

Nota.—El desarrollo tan rápido y tan complejo de las instituciones pedagógicas en todos los pueblos cultos ha ensanchado y aun transformado de raíz la enseñanza de los adultos.

a) En primer lugar: ésta hoy se concibe como *educación*, y, por tanto, tiende a ayudar al desenvolvimiento completo del adulto, no sólo en forma de clase y escuela, sino por otros muchos medios, que cada día adquieren el valor de instituciones pedagógicas complementarias (patronatos de colocación, mutualidad, cooperativas, etc.), y que atienden, sea al bienestar material de las clases que carecen de él, y para quienes ese bienestar en alimentación, casa, trabajo, descanso, higiene, etcétera, etc., es una poderosa fuerza educativa, sea a la elevación de su ideal, su conducta moral y su vida estética, en recreos, juegos y deportes, diversiones, viajes, excursiones para el hábito y goce de la Naturaleza, el arte y el comercio social, y hasta el refinamiento de las maneras.

b) Pero, además, hoy, esta educación —y reeducación en su caso— no sólo se aplica a las clases pobres, sino a las acomodadas, burguesas,

aristocráticas y directoras, no menos necesitadas que aquéllas, siempre y en todas partes, de continuar su educación más allá de Institutos, escuelas especiales y Universidades, cuando no de rehacerla y hasta principiarla, punto menos que desde la escuela primaria; especialmente, aquellos de sus individuos que se han abierto difícilmente su camino (*self made men*), desde humildes comienzos, o que, por una u otra causa, han tenido que educarse por sí mismo. A estos últimos grupos atiende muy especialmente el movimiento de la extensión universitaria en los Estados Unidos, donde la necesidad de elevar la cultura de grandes masas de sus clases pudientes, sino es mayor que en otras partes, se siente, al menos, con mayor vehemencia: sólo el movimiento de Chautauqua, promovido por el doctor Vincent, cuenta hoy más de 100.000 discípulos que reciben sus enseñanzas. Así es que escuelas de verano, conferencias de Ateneos y Círculos, lecturas públicas, enseñanza por correspondencia, bibliotecas circulantes, se dirigen tanto a esas clases como a los obreros. ¿Qué más? Hasta las diversiones (representaciones dramáticas, visitas a los museos, audiciones musicales) toman en todas partes muchas veces ese carácter pedagógico. Obsérvese cómo asistimos, hasta en España, a los comienzos de un movimiento que, desengañado de la eficacia de la acción político-legislativa, tan realmente limitada en el fondo, aunque tan pomposa y ruidosa en la superficie, va poniéndolo todo más y más cada día

en la educación —que ya se comprende no dice sólo la escuela y sus grados.

c) Para unas y otras clases sociales, pues, se necesita una educación de los adultos: educación, cuyas formas, adaptadas a las condiciones de cada grupo social, puede decirse que corresponden a dos grandes direcciones: *supletoria* y *complementaria*. La primera se dirige a aquellos que no han recibido a su debido tiempo enseñanza y educación intencional y *ad hoc* (verbigracia, escolar), sea general (primaria y secundaria), sea especial en un orden determinado, industrial, universitario, etc., habiendo sólo alcanzado la que, espontáneamente y de ocasión, nos presta a todos la experiencia de la vida social. La educación completaria procura continuar la enseñanza sistemática recibida, conservarla y desarrollarla ulteriormente, así en cuanto a la cultura general como a la especial de las diversas profesiones. En Sajonia, por ejemplo, cuya población no llega a cuatro millones de habitantes, hay unas 2.000 escuelas de esta clase, con más de 75.000 alumnos y alumnas (así se comprende que su industria exportarse a Inglaterra, en 1897, tejidos por valor de 27 millones de duros) (1).

(1) El *Boletín* ha dado cuenta de muchas de estas instituciones. Para conocerlas más al pormenor, en Inglaterra, por ejemplo, puede verse el admirable libro publicado bajo la dirección de M. Buisson, con el título de *La educación de*

“9.º Acabar, en todas las poblaciones donde haya por lo menos tres maestros, con el sistema *mutuo*, o el *mixto*, que para el caso es lo mismo, y que somos los únicos en mantener, como una ignominiosa excepción en Europa, procediendo a organizar las escuelas en secciones graduadas, con un máximo de 40 a 50 alumnos, todos en el mismo grado de cultura. Y creación de nuevas escuelas o secciones donde el contingente de alumnos exceda.”

Nota.—Merece aplauso la transformación decretada por el Sr. Gamazo en 1898 de las escuelas prácticas anejas a las Normales en escuelas graduadas, emprendiendo el ensayo de equiparar (en esto, por lo menos) a casi un centenar de nuestras instituciones primarias con las de todos los pueblos civilizados, donde no quedan ya más escuelas de clase única que las rurales, mientras que entre nosotros, en Madrid, en Barcelona, Valencia, Sevilla, etc., todas son de este tipo. Ahora hay que desear con afán que la disposición del Sr. Gamazo se cumpla de la mejor manera posible. Otra reforma análoga sería dividir en dos clases toda escuela, cualquiera que sea su categoría, donde el maestro tenga un auxiliar (que no son pocas, más de 2.000), así como distribuir racionalmente a todos los alumnos de una población entre las diversas escuelas de

los adultos en Inglaterra (hay traducción española del Sr. Posada, publicada por *La España Moderna*).

la misma, atendiendo al número, edad y homogeneidad de cada grupo, y tantas y tantas medidas, de poca resonancia, pero que irían acabando con la organización pedagógica de nuestra enseñanza primaria (aun dentro de los medios actuales) y el detestable "sistema mutuo", el más mecánico, limitado y memorista de todos y el más ajeno al sentido educativo, en lo intelectual y en lo moral, de toda verdadera escuela, aun sin llegar a las exigencias contemporáneas, que en todas partes apremian, para que se acentúe cada vez más y más vigorosamente ese espíritu.

"10. Todo lo relativo a *mejora* de los programas, métodos, introducción de nuevas enseñanzas, como, por ejemplo, el trabajo manual, etc., será absolutamente inútil decretarlo, mientras no se den condiciones para ello. De aquí, como ya se ha dicho, que las reformas más urgentes sean las relativas a la formación de nuevo personal y al mejoramiento del existente."

Nota.—Tan fácil como es cambiar, verbigracia, un plan de estudios, tan difícil es cambiar los estudios mismos. Lo primero depende del ministro, del Consejo, del director, etc.; lo segundo, de profesores y alumnos (sobre todo de aquéllos). Y, sin embargo, de esto y no de aquéllo es de lo que hay que esperar todo. Un programa anticuado y deficiente en manos de un personal de espíritu abierto, vocación

firme, preparación sólida, voluntad enérgica, vale harto más que un programa flamante y bien concebido en manos de un personal mal enterado y, lo que es mucho peor (lo peor de todo), sin gana de enterarse, sino de "ir tirando". Ambos sistemas dan frutos, es cierto. La única diferencia está en que el primero los da en la realidad, y el segundo, en el papel. Por esto, la más acertada modificación del programa, la más razonable introducción de una rama nueva, de un nuevo método, los juegos, la enseñanza experimental, las excursiones, etc., si no se cuenta ya seguramente de antemano con personal dispuesto para ello, será en todas ocasiones un grave error, a veces bien intencionado y movido de sincero amor al bien (recuérdese a Gil de Zárate y al personal de sus Institutos), a veces hijo del prurito de hacer ruido y llamar la atención de la plebe intelectual y política, sin otro ideal de más substancia; pero siempre error, que se traduce en desorganización, fracaso y pérdida dolorosa de tiempo y fuerzas. En sociología, como en biología, también la función crea el órgano; pero la función no es la *Gaceta*, sino la práctica real y efectiva del fin "gacetado"; no es *decir* que se enseñará tal o cual cosa, sino lograr que *se enseñe*.

Y para esto hay que tener ya quien quiera y pueda hacerlo. Un reformador sincero, que estudia con detenimiento cosas tan graves, como lo son éstas, en vez de abandonarse a la improvisación, sin saber qué hacer, nunca procede más que así, en el pro-

blema de la educación, como en todos, sin excepción alguna. Entre nosotros, donde las más veces no es de esto de lo que se trata, se invierten los trámites; con el éxito natural. Se supone que “tenemos de todo”, sino que los Gobiernos no han querido poner las cosas en su sitio (¡cuando era tan sencillo!), y hace falta una ley, un decreto, siquiera una miserable real orden que reorganice esas fuerzas vivas, sólo que mal aprovechadas. Y entonces... En otros pueblos, el esfuerzo supremo se pone en formar y mejorar el personal del modo más rápido y a la vez más sólido posible —¡que ya es problema!—. Nosotros, verbigracia, creemos de buena fe que poseemos candidatos al magisterio primario, secundario, terciario, cuaternario..., si es que no de primer orden, según la adulación recíproca declara con frecuencia, por lo menos como cualquiera otra nación importante, y así, en reformando, por ejemplo, el reglamento de oposiciones, se verá (si lo dejan ver la intriga, la ignorancia, el servilismo sectario, las pasiones de tan variadas formas; la venalidad inclusive) a cada uno de esos hombres que valen, en su propio lugar: *the right man in the right place*; si no sale uno, saldrá otro: ¡tenemos tantos!

“11. En cuanto a esta formación, se necesita crear, ante todo, un *curso central* para directores y profesores de las Escuelas Normales e inspectores. Este curso debería constituirse con todas aquellas personas de superior cultura que en el país han

dado muestras más relevantes de entender los problemas pedagógicos y de saber lo que ocurre acerca de ellos en otros países. Por lo que toca a los alumnos, concurso abierto a todo el mundo, sin necesidad de títulos, pero muy riguroso y muy práctico. Número muy reducido de admisiones, que no excediesen de 30, por ejemplo, y aun de éstos, para ir descartando luego. Disfrutarían becas, o pensiones, muy módicas. Los estudios, en el curso, serían puramente profesionales, pedagógicos y de carácter práctico, durante dos años, o menos, e inmediatamente pasarían otros dos años, pensionados también modestamente, y bajo la inspección del profesorado del curso central, al extranjero. A su vuelta se les confiarían las direcciones y clases vacantes en las Normales y las inspecciones, no debiendo proceder a reformar nada, sino en la medida del personal disponible para ello. El curso seguiría funcionando, con promociones cada dos años, y su carácter habría de ser en todo realmente superior y universitario."

Nota.—Un pedagogo español, el Sr. Posada, ha dicho que lo importante no es *buscar* profesores, sino *hacerlos*. Nada más instructivo —para los raros pueblos capaces de aprender y escarmentar en cabeza ajena— que el éxito con que Francia ha logrado ver recompensados sus grandiosos esfuerzos por transformar su escuela primaria, del único modo radical y profundo: transformando sus Normales,

creando un personal superior en su promedio al antiguo, y mejorando al par y aprovechando, naturalmente, los elementos sanos que en éste se hallaban. Esto representó la fundación (1880-82) de las dos Escuelas Normales superiores de Fontenay y Saint-Cloud: la más grande obra, como se la llama por los extranjeros, de la tercera República, en la esfera de la educación nacional.

Para formar a los directores y profesores de las Normales primarias, se llevó a aquéllas a los hombres más elevados de la ciencia y la pedagogía francesas, colocando a su frente a persona tan excepcional como el insigne Pécaut. La hostilidad del antiguo magisterio normal y primario contra aquella irrupción de "intrusos", que diríamos aquí, fué extraordinaria, a pesar de que jamás quizá se ha hecho en Europa un esfuerzo semejante al que entonces se hizo por mejorar a la vez la situación, dotación y demás condiciones materiales y morales de la escuela y del maestro. Todavía en el Congreso de primera enseñanza de 1889 era visible esa hostilidad, aunque bajo formas corteses y mesuradas, y frecuentes los fracasos para las nuevas ideas y para los hombres, antiguos o nuevos, que las representaban. La masa, irritada y desagradecida, ¡cómo aprovechaba cuantas ocasiones se ofrecían de dar algún disgusto a M. Buisson, el eminente autor de toda esta inmensa obra, no obstante ser director de primera enseñanza, cosa grave para el exagerado sentido de subordinación a la jerarquía administrativa

en Francia! Pero el mundo es de la paciencia. Como allí no se nombra a los directores con la desenvoltura que es usual aquí (1), tampoco se les cambia con la misma vertiginosa rapidez que entre nosotros, donde los más de estos infelices toman su función, y aun la pretenden, no como un medio de trabajar reposadamente por una obra que ha sido preocupación constante de su vida, sino como una comisión interina para hacer y recibir favores, ganar "representación" (en el sentido en que ya la definía *Figaro*), adquirir "categoría" para otros destinos, gustar la adulación de pretendientes y porteros, o "mejorar sus derechos pasivos": todo ello, a costa de una lucha a brazo partido con diputados, senadores, catedráticos, aspirantes y caciques de campanario, que les hacen bien sudar la prebenda... En Francia, ese M. Buisson, que representaba enteramente lo contrario de estas miserias, ha tenido paciencia, porque además ha tenido tiempo: como que ha sido director... cerca de veinte años, y no dejó su puesto sino para ir a la cátedra de Pedagogía de la Sorbona, donde substituye al malogrado Marion. Y así, ayudado ya más, ya menos enérgi-

(1) No hace muchos años que un director de Instrucción pública decía a persona que se quejaba de la falta de libros extranjeros modernos en nuestras bibliotecas, y especialmente de la falta de libros jurídicos: "¿Para qué los quiere usted? Todas las cosas buenas que hay que estudiar en Derecho están en los libros españoles". Estos ejemplos son tan frecuentes que la cita casi no valía la pena.

camente, por tantos ministros de Instrucción pública, pertenecientes a los más diversos grupos políticos y deferentes siempre ante su competencia y su autoridad moral, ha podido mantener con mano firme las riendas y desenvolver con serenidad, y aun corregir, en su caso, un plan profundamente meditado y que cada día conquistaba más la adhesión del país, incluso la de sus primitivos adversarios.

Ahora bien; el Congreso de maestros franceses de este verano parece que ha sido el desquite del de 1889. El personal nuevo y la parte sana y abierta del antiguo preponderan ya dentro y fuera del magisterio. Los demás serán tal vez aún mayoría numérica; pero están o convencidos o resignados.

Otra de las señales del profundo interés que todos los pueblos cultos sienten por su primera enseñanza, o sea por su educación general, es la participación que las Universidades van tomando más y más cada día en la formación del magisterio primario. Inglaterra, Escocia, Suiza, los Estados Unidos rivalizan en abrir cursos universitarios y diplomas para aquel fin. Las cátedras de Pedagogía establecidas en algunas Universidades de Alemania, y señaladamente la de Jena, por medio, antes, de Stoy, y ahora, del ilustre Rein, ejercen grande influjo, contra el cual lucha en vano la reacción en Prusia. En las de las Facultades francesas, y en primer término la de la Sorbona, inaugurada por Marion, y que desempeña Buisson hoy, trabajan los maestros primarios como verdaderos alumnos de es-

tudios superiores. Aquí se puede ver el comienzo de un movimiento —que tal vez en ninguna parte se acentúa como en los Estados Unidos— a considerar al magisterio primario como una profesión universitaria, y la Escuela Normal como un Instituto de la Universidad, ya independiente, ya como sección especial de la Facultad de Filosofía. El extraordinaria desarrollo que en todas partes toma el llamado “estudio del niño”, principalmente en las Universidades norteamericanas —estudio que pesa en su mayor parte sobre los maestros y que pide una cultura que para sí quisieran nuestros doctores—, coopera también a ese movimiento. Y así se van borrando las fronteras de la actual jerarquía escolástica y subiendo a un mismo nivel la educación de las diversas edades, cada una de las cuales pide tanta inteligencia, tacto, vocación, esfuerzo, dignidad, espíritu, en suma, en los maestros respectivos como en los restantes.

De haber jerarquía, estará en la cualidad, en el modo, elevado o vulgar, ideal o plebeyo, como cada *individuo* ejerce su función; pero no en la *función* misma. Cuando vemos a un pobre maestro rural, con un jornal inferior al de un bracero, y la cultura y vida intelectual consiguiente, y lo comparamos con un Helmholtz, la distancia nos parece enorme; pero ¿qué tiene que ver en esto la función de uno y otro? ¡Si el maestro primario es Fröbel y el “catedrático” uno de esos ganapanes que abundan en todas las profesiones (aunque no más tampoco en

ésta que en las otras), vaya si los extremo se invierten! Ciertó que el hábito de ver tratada nada menos que la educación fundamental de la nación —¡qué barbarie!— como cosa de poco momento e impropia de hombres capaces y “de importancia” lleva a esa obra hartas veces un personal humilde, que se contenta con su situación miserable, y al cual no se le puede pedir mucho: todavía es inconcebible cuanto hace. Y este hábito influye luego en nosotros, y nos hace medir el valor ideal de la función por el valor real del funcionario. Aventurado sería predecir cuánto tardará en cambiar este falso punto de vista aristocrático. Pero cuando vemos en el magisterio primario de otros pueblos a hombres educados en las Universidades (no, verbigracia, en nuestras flamantes Normales “elementales” —y tan elementales—, donde hay profesores con 500 y aun con 300 pesetas al año, encargados de formar a los maestros y maestras que van a “regenerar” la masa fundamental de la nación), cabe bien pensar, si la vergüenza nos deja acción para ello, que, allí, por lo menos, ya se acerca ese cambio; y que al modo como a nadie se le figura —y no digamos en España— inferior un ministro a un catedrático, a pesar de que aquél, ni necesita ser hombre de ciencia, ni quizá puede serlo, sino por muy rara excepción, así también se comprenderá un día que el más grande naturalista o jurista del mundo no vale más que el más grande educador de los niños. Tienen diverso oficio: eso es todo.

Dirigir la formación del alma nacional, en sus profundidades más íntimas, no es menos, ciertamente, que educar abogados (entiéndase bien: “educarlos”; no explicarles, ni tomarles la lección, que esto sí que es mucho menos), o ayudar a la evolución de la ciencia, gobernar los Estados, o inventar nuevos procesos industriales para extender los bienes de la vida. Son cosas diferentes, sin duda, todas ellas; no superiores ni inferiores entre sí. Piden distinta vocación, distinta estructura mental, distintos hábitos, distintos métodos; pero no más ni menos inteligencia, vocación, carácter, energía, cualidades de espíritu, unas que otras. Cuando esto se comprenda, el sentido de la sociedad será muy otro; su presupuesto y el presupuesto del Estado, expresión de ese sentido, se orientarán de muy otra manera; y las clases que apenas si puede decirse que viven en el fondo obscuro de la vida nacional subirán a hermanarse más y más, intelectual, ideal y prácticamente, con las que arriba monopolizan (aunque no la pagan) una superioridad de que neciamente se vanaglorian.

“12. El Estado no debe formar cada año más maestros que los que necesite para sus escuelas: se impone, por tanto, el *vúmero limitado de alumnos normalistas y la reducción del de Escuelas Normales*, sin contemplación a las egoístas exigencias de localidad.”

“13. Aumento de inspectores, formados por el procedimiento dicho, hasta conseguir que *todas las escuelas sean inspeccionadas todos los años*, una vez al menos.”

“De entre ellos y los directores y profesores de las Normales, deberían salir más tarde los inspectores generales, que, por ahora, podrían ser las personas que en el país hayan dado más señales de conocer los problemas de educación y enseñanza. Estos, como todos los demás cargos, aun los puramente administrativos de la enseñanza, deben ser técnicos y ajenos a la acción de los partidos políticos.”

Nota.—La base 11 implica que no se trata de conservar a la inspección su carácter actual y sus funciones de policía administrativa. El inspector, en primer término, y sobre todo, es un profesor normal, un educador, un maestro del maestro, encargado de conservar y mejorar la educación de éste. La inspección es como una especie de Escuela Normal a domicilio (1). El maestro, una vez al frente de su escuela, vive, en su espíritu, del capital, mayor o menor, que de la Normal trajo. Aunque ejerza su su ministerio en una gran ciudad, donde halla a mano medios de continuar y aun acrecentar su cul-

(1) Sobre este enlace de la inspección con la Escuela Normal, v. el núm. 336 del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1891).

tura, necesitará siempre que alguien vea de cerca su obra, pueda compararla con la de otros, le advierta y aconseje, no como "jefe", sino como un amigo, como un compañero más experimentado. ¡Cuánto más necesitarán los maestros de las aldeas y peñas poblaciones —que son la mayoría— que se les ayude a vencer la presión de la rutina y del desconsolado aislamiento en que por fuerza han de verse! En los desiertos del espíritu adonde se les envía y en que debieran ser misioneros casi únicos de la civilización, a la larga, y no pocas veces a la corta, flaquean los ánimos más personales y viriles. No sabemos bien, sin verlo y sin probarlo, lo que es ese proceso de continua disminución, que experimentan allá en aquel medio —que no es precisamente siempre el idilio—, irradiando de continuo el calor que traían, sin poder reponer su pérdida, faltos de libros, de iguales, y lo que es mucho peor, de superiores (espiritualmente hablando —que de los otros le sobran—); sin una fuerza que de fuera venga a reanimarlos y levantarlos al más alto nivel posible en cada individuo. No es menester oficiar de profeta para prever que llegará un día en que el interés de la educación nacional, no sólo (como queda dicho en otro lugar) llevará a las aldeas los mejores maestros, sino que ni a ellos, ni a ninguno, les dejará secarse en el abandono años y años, cuando no podrirse.

Para su auxilio, uno de los más importante medios es la inspección, es decir, una inspección del

tipo a que se refieren estas notas. A principios análogos obedeció en parte el proyecto del ley presentado a las Cortes en 1887 por el Sr. Navarro y Rodrigo, cuyo sentido se acentuó todavía en la Comisión del Senado. Mientras se discutía, creóse la Inspección general de primera enseñanza para don Santos María Robledo (cuya gestión tanto sirvió a la educación nacional), debiendo haberse suprimido a su muerte. Los pueblos como Francia e Inglaterra, cuando han querido, sobre todo, dar un impulso enérgico a su enseñanza popular —caso en el que, por lo visto, tardaremos aún en volvernos a hallar nosotros—, han llamado a la inspección de las escuelas primarias a pedagogos y hombres de la importancia de un Pécaut, o un Mathew Arnold. Cuando entre nosotros se ha querido hacer algo semejante tampoco se ha hecho otra cosa: por ejemplo, en los tiempos de Montesino, bien cortos para nuestra desdicha. A propósito de Montesino, brava señal es de los tiempos y de la situación mental del país y su profesorado que, puestos a levantar estatuas a los beneméritos de la educación nacional, hayamos erigido la primera... a Moyano. Montesino no había sido ministro, como tampoco lo fué Gil de Zárate.

Ahora, dejando todas estas exigencias y ateniéndonos sólo a la frecuencia de las visitas de nuestros actuales inspectores, considerése, por ejemplo, que las 1.300 escuelas de la provincia de León no pueden ser visitadas (lo cual tampoco quiere decir

que lo sean) más de una vez cada siete años. Téngase en cuenta que, si la inspección no ha de ser de policía administrativa, sino pedagógica, y además, no sólo crítica, sino positiva, en el sentido dicho, necesita algunos días. Añádase a esto el tiempo preciso para los viajes, a veces difíciles, de unas a otras escuelas. Por último, agréguese la extraordinaria disposición de que las visitas no puedan ocupar al inspector más que unos meses, teniendo que destinar el resto del año a trabajos de oficina, a ese ídolo de la burocracia que se llama el "expediente", juntas, y otras ocupaciones, a veces útiles, a veces lo contrario y aun perjudiciales, que pesan acumuladas sobre el actual inspector. No hay que comparar esta situación vergonzosa, en que el maestro, formado, preparado (y pagado) de cualquier modo, y en ocasiones de ninguno, se marcha a su escuela, que las más veces está situada en una aldea, o por lo menos en un pueblo muy reducido y atrasado, con lo que acontece, verbigracia, en Francia, donde cada escuela es visitada dos veces al año; o en Inglaterra, donde cada inspector tiene a su cargo, por término medio, 60 escuelas. Con lo que sí hay que compararla, por más que no es de esperar cause gran impresión en nuestro miserable estado, es con la disposición (que en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1) se ha podido leer) del Comisario Nacional de Educación de los

(1) Número 479. pág. 48, col. 1.^a

Estados Unidos sobre reorganización de las escuelas en Cuba: en ella se establece que los inspectores sean verdaderos maestros ambulantes, formen de un 5 a un 10 por 100 del Cuerpo entero de maestros y visiten las escuelas una vez *por semana*.

No hay que decir que, según estos mismos principios, como declara arriba el texto, habría que reorganizar también las funciones todas de la Administración del Estado, referentes al departamento de la Educación Nacional.

“14. *Para mejorar en lo posible y rápidamente el personal existente*, el profesorado del curso central escogería el personal que estimase más apto entre los maestros actuales, les daría una preparación breve e intensiva, no de contenido, sino pedagógica, en algunos meses, especie de instrucciones concretas (como se hizo en Francia en los cursos complementarios del Museo Pedagógico), y los enviaría en grupos de a dos o tres, por regiones, a modo de misioneros, para que en las cabezas de partido fueran reuniendo a los maestros y diciéndoles *prácticamente* qué es lo que en las condiciones actuales podrían hacer con objeto de mejorar su enseñanza. Estas misiones, durante muchos años, deben constituir una función permanente, de que las Normales y la Inspección se habrían de encargar cuando funcionasen debidamente.”

“15. Creación inmediata de *Bibliotecas pedagógicas* en las cabezas de partido: selectas, pequeñas, baratas y con ejemplares dobles (por lo menos), para que circulen entre todos los maestros de los pueblos.”

“16. Pero recuérdese bien que todo esto, sin ir acompañado, y más bien precedido, del *aumento de las dotaciones* inferiores y del pago al día, es letra muerta y tiempo perdido.”

Nota.—Parecería ocioso insistir en esto después de lo dicho, si no fuera por salir al encuentro de la vulgarísima preocupación de que todas estas exigencias son buenas para naciones ricas, constituyen una especie de ideal “de lujo”, impropio de nuestra miseria.

Esta afirmación sólo se apoya en dos bases: 1.ª La incultura general del país, comenzando por sus clases directoras, a las cuales no les cabe fácilmente en la cabeza que la educación nacional sea, en realidad, cosa de tanta importancia (en lo que se ve precisamente cuánta falta les hace). 2.ª La ignorancia en que estamos de la superioridad extraordinaria que en este punto ofrecen pueblos tan humildes como Suiza, Holanda, Dinamarca, Suecia, Noruega, Finlandia, aun dejando Bélgica, como de demasiada categoría para nosotros. A cada momento se puede ver en la “Revista de Revistas” del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* ejem-

plo de naciones, que diríamos de ayer, como Rumania, Bulgaria, Servia (por no hablar del inmenso esfuerzo del Japón), cuyo interés y cuyos sacrificios por acelerar su educación general nos sonrojan.

Buen ejemplo de que este interés no se mide por las riquezas de los pueblos es la importancia que en algunos de los más modestos tiene la educación de los niños anormales: ciegos, sordomudos, idiotas, retrasados, lisiados, vagabundos, viciosos, delincuentes... Algunos de ellos hasta tienen establecida la educación obligatoria, al menos de ciertos anormales: Dinamarca, Suecia, Sajonia, algunos cantones suizos, etc.

Recuérdese también que España, en "sus tiempos", y con relación a ellos, hizo en este orden lo que pudo: en lo cual buscan algunos, no sé si necio consuelo a nuestra postración, o pretexto cómodo y socorrido para no salir de ella.

LA ENSEÑANZA INDIVIDUAL EN LA ESCUELA

En la excelente *Educational Review*, de Nueva York, una de las más importantes del mundo, ha publicado Mr. Search, superintendente de las escuelas públicas de la ciudad de Pueblo, en el Estado de Colorado, una interesantísima descripción de los principios, métodos y resultados de la enseñanza establecida en un grupo de centros de educación, que llevan allí el nombre de escuelas industriales, no porque en ellas predomine el trabajo industrial, ni menos sea exclusivo, sino porque tienen una Sección especial de este carácter, a diferencia de las otras escuelas de carácter general, a cuyo programa y orientación obedecen en lo restante. Son escuelas de cultura general, que preparan para las necesidades de la vida, así como para el ingreso en los colegios clásicos, técnico y de ciencias de la Naturaleza: esto es, algo semejante a lo que sería, por ejemplo, en Francia, un centro mixto de escuela primaria superior y liceo, o a lo que es,

entre nosotros, un Instituto, pues sabido es que el colegio (*college*) en los Estados Unidos —para el cual preparan las escuelas a que se refiere este artículo— carece también en Europa de representación adecuada, viniendo a ser, al modo de la antigua Facultad de Artes en la Edad Media, un organismo a la vez de educación secundaria y superior.

A estas escuelas asisten unos 2.000 alumnos, dirigidos por 50 maestros.

Su interés capital, para nosotros, depende de lo siguiente:

Resumiendo en general la evolución de los métodos pedagógicos en los tiempos modernos en punto a la creciente intervención y colaboración personal del alumno en la enseñanza, puede decirse que consiste en pasar de la exposición oral, doctrinal y sistemática del maestro (1), que el alumno recibe y se asimila para formar su conocimiento, a la investigación y construcción personal de este conocimiento por el alumno mismo, mediante la dirección del profesor, cuyo auxilio y tutela tiene que variar, naturalmente, de modo considerable en intensidad, continuidad, sentido: en todos sus elementos, en suma. A la *doctrina* sobre el objeto sustituye de día en día la *presencia* del objeto

(1) A la cual se ha venido de otro grado anterior, a saber, la lección de memoria (más o menos literal) en el libro de texto, tomada luego en clase. No es esto, ciertamente, decir que dicho grado haya concluído, ni mucho menos.

mismo. Y esto ocurre y va extendiéndose —nótese bien— no sólo en los grados superiores de la enseñanza, donde el estudiante es ya hombre hecho (1), sino en todos; ni en las ciencias de la Naturaleza únicamente, sino en todas también, aunque a su modo propio, según su peculiar objeto; ni por el camino exclusivamente de la observación y la experiencia sensible, sino por *todas* las formas de intuición, con la reflexión, discusión crítica y demás elementos de la elaboración personal, que es la característica de este método.

Por varios términos viene esta evolución verificándose: 1) A la mera lección oral de física o historia ha venido a agregarse, a modo de “demonstración” auxiliar, *a posteriori*, el experimento ante los alumnos en común, o la presentación de ejemplares, documentos, fotografías, etc.; después, las excursiones, no sólo por ser más comprensivas, sino por ofrecer muchas veces relaciones y elementos de conocimiento que es imposible traer a la clase y

(1) Por más que ni aun entonces encuentre gracia a los ojos de los más de nuestros profesores, entre los cuales, por su saber, inteligencia y vocación, ocupa un lugar preferente el Sr. Gil Robles, catedrático de la Universidad de Salamanca, que en su ensayo de *Metodología Jurídica* (Salamanca, 1893) y en varios artículos fulmina contra él, contra las excursiones, etc., etc., censuras y sarcasmos. — El Sr. Posada (*La enseñanza del Derecho en las Universidades*, Madrid, 1889) es de contraria opinión. — Este método es el que domina en los Seminarios de las Facultades alemanas y en las Conferencias creadas sobre este tipo en las francesas.

que pueden ser de suma trascendencia. 2) El segundo momento de esta serie consiste en hacer del experimento, y en general de la observación, no la *comprobación*, sino la fuente sobre cuyos datos debe apoyar el alumno la obra de su estudio y su conocimiento. En este punto, o sea en el de la extensión sucesiva de los procedimientos de investigación personal, de laboratorio, que podríamos decir, desde los grados más científicos a los más elementales de la enseñanza, parece que al presente nos hallamos.

Este procedimiento trae consigo dos cosas:

1.ª Una reducción del trabajo de clase propiamente dicho, porque en toda especie de estudios, quizá, hay que buscar datos, registrar documentos y libros, recoger ejemplares, preparar y redactar notas, trabajos, etc., para aquella obra en común, la cual, en muchos órdenes de ciencias, viene a representar una cosa semejante a lo que es el trabajo de gabinete para el geólogo o el ingeniero, con relación a los datos de campo, o la discusión crítica de los casos clínicos para el estudiante de Medicina, o la de un juicio oral, o de la vista de un pleito civil, para el de Derecho.

2.ª El consiguiente desarrollo del trabajo estrictamente individual, antes mucho más subordinado al trabajo común y que ahora tiene que desplegar al máximo sus fuerzas, viniendo a servir de medio a sus fines la cooperación y obra social que la clase supone. En efecto: se exige que cada cual

forme por sí mismo, aunque con el auxilio de los demás y del maestro, la obra que podemos llamar doble, a saber: por un lado, el contenido concreto de su espíritu (verbigracia, en el conocimiento, aunque no sólo en éste), y de otro, el desenvolvimiento de sus energías; todo ello, en aquella relación en que la educación propiamente consiste.

La obra en común tiene, sin embargo, en otro sentido, propia finalidad también: cuando se trata de resolver entre todos un mismo problema, aportando cada cual su concurso, su colaboración, a la solución que unos y otros buscan juntamente. Entonces, lo que se persigue en la clase no es servir al trabajo del individuo, sino un fruto social, por decirlo así, y común, por tanto, para todos. Los métodos personales presentan, pues, estas dos aplicaciones opuestas, sin perder su carácter de tales. Como ejemplo de ambas, sirvan respectivamente un laboratorio, donde cada cual hace por separado un diverso análisis químico, y otro en que todos colaboran, cada uno a su modo, a una misma operación.

Ahora bien; la característica fundamental de las escuelas de Pueblo es (dice el Sr. Search) la más celosa protección y conservación de la individualidad. He aquí por qué nos interesan, dado el punto de vista dominante en la Institución (aunque, por desgracia, no podemos aplicarlo con el rigor que desearíamos). Y así, vamos a dar, en resumen, y a veces en su tenor literal, meramente traducidas, las partes más importantes del trabajo del Sr. Search,

mezclando con ellas algunas reflexiones y complementos incidentales.

I

La flexibilidad en la organización de las Secciones de estas escuelas, dice, ante todo, permite colocar a cada alumno en el mejor lugar para su provecho, pasando y ascendiendo de una a otra siempre que su trabajo lo requiere.

Se puede usar como denominación de los términos *junior* y *senior* (1); pero estos términos no caracterizan al individuo, del mismo modo que el nombre de una sección de ferrocarril no determina la posición exacta de un tren en marcha. Para el trabajo los discípulos están agrupados en Secciones; pero los miembros de cada una de éstas no ejecutan necesariamente un mismo trabajo, o, por mejor decir, no lo hacen al mismo tiempo. En una palabra, la escuela incluye diversos grados, en cuanto al programa y plan general del trabajo, pero no con respecto a su adaptación al individuo. Sabido es que el problema que de esta suerte se intenta resolver es uno de los más graves en la organización pedagógica de las escuelas y de toda enseñanza en común. La diversidad individual de los alumnos, sus aptitudes, grado de cultura y demás condiciones es muy difícil concertarlas, si no imposible, con la marcha general de una clase, que por nece-

(1) Menores y mayores.

sidad tiene que calcularse sobre el promedio de aquéllos.

Veamos cómo proceden estas escuelas.

Ante todo (dice Mr. Search), se atiende a la salud del discípulo. Una educación obtenida a expensas de la salud es siempre cara. Ninguna de las necesidades de una educación armónica exige tal sacrificio. El trabajo de la verdadera escuela se dirige al vigor del cuerpo y del espíritu. Un sistema completo de educación física, guiado por un profesor especial, las condiciones de las salas de trabajo, métodos de estudio cuidadosamente dirigidos, la supresión de falsos incentivos, la regularidad en las horas de estudio, han contribuído mucho a dar una salud floreciente a nuestros discípulos, tal como no es frecuente encontrarla en los niños en las escuelas.

No hay estudio ni preparación de lecciones fuera de las horas de clase. Se comenzó por averiguar experimentalmente, durante un año, adónde llegaba el trabajo que podía hacerse sin estudiar de noche, ni fuera de la escuela, para determinar sobre seguro el límite de las exigencias de ésta: la consecuencia fué suprimir todo trabajo suplementario. Los resultados han sido cada vez más sorprendentes: el adelanto durante un mes es ahora mayor que antes en el mismo período. Una circular de 1893 explicó a las familias las razones del nuevo régimen. Son las siguientes:

- 1) La mayor intensidad y actividad, para el tra-

bajo, de los estudiantes de aquella región, respecto de otros, les permite obtener en menor tiempo igual o mayor resultado.

2) Pero, aparte de esta causa, puramente étnica y local, un muchacho o muchacha que dedica de cinco a seis horas diarias a un estudio atento y vigoroso trabaja lo suficiente.

3) Desde el punto de vista higiénico, el estudiante necesita un descanso adicional, a más del sueño; el estudio demasiado seguido, o hecho inmediatamente antes o después de las comidas, la precipitación en éstas, el trabajo de noche, y a veces con mala luz, traen consecuencias caras; sin contar con otro inconveniente distinto, a saber, que en muy pocas casas hay circunstancias favorables para un estudio meditado y reflexivo. Mr. Search tiene razón: el ruido, por ejemplo, las entradas y salidas de otras personas, y tantas otras condiciones, producen dos males: la fatiga inútil del sistema nervioso perturbado y la inferior calidad del trabajo.

4) Las horas destinadas a la preparación de trabajos para la clase impiden las lecturas libres, la investigación espontánea, el goce intelectual que acompaña a la iniciativa personal, exenta de toda presión exterior y mecánica.

5) El trabajo vigoroso de una inteligencia clara, sostenida en actividad durante las horas de clase, tiene más valor real que el fruto aparente obtenido a la fuerza en un largo estudio enojoso.

Todos estos buenos resultados no se deben, sin

embargo, a esa medida, sino que pertenecen también en gran parte a la reorganización de los métodos de enseñanza. Por ejemplo: el pasante, que, al modo de los instructores en el sistema mutuo, se limitaba a "tomar la lección", ha sido substituído por el maestro, capaz de dar verdadera enseñanza, nombre que no merece aquella mecánica operación. La supresión de muchos ejercicios inútiles y la aplicación de procedimientos más exactos han permitido conservar y aun aumentar el plan de estudios. Ciñéndonos a la división superior (*high school*), la distribución del trabajo consta de seis clases diarias de una hora, y otra clase más, de media, para la música. De aquellas seis, una se emplea en el gimnasio; otra, alterna, en la Sección industrial; el resto se distribuye entre lengua, ciencias naturales, matemáticas, historia, literatura y dibujo. Tres de estas clases tienen un asunto obligatorio; la hora y media restante la emplea el alumno en los estudios a que mayor inclinación tiene, o en que necesita trabajar más. En los grados inferiores, el maestro es quien determina la distribución de esta hora y media.

Los programas son siempre flexibles: los mismos estudios no se hacen siempre a las mismas horas, y así, todos pueden por turno aprovechar las mejores del día, o sea aquellas en que el trabajo escolar puede ser más intenso. Cada maestro, por lo general, dispone su plan con una semana de anticipación y completamente a su gusto. Se prefiere continuar

cada ejercicio determinado, hasta que se llega a un resultado positivo, con tal de no pasar nunca de aquel punto en que se sostiene con vigor la atención y el interés de los discípulos; confiando en que lo que no pueda hacerse en un día se completará en todo el ciclo de aquel estudio, salvo por necesidades particulares de los locales o los individuos. Al juicio del maestro se ha confiado una inmensa parte de lo que los reglamentos suelen en otras escuelas imponerle. El éxito ha sido completo.

En cuanto al método, en sus líneas generales, puede decirse, según el autor, que el secreto entero de la escuela está en la aplicación de los principios fröbelianos a todas las Secciones. La lección de memoria en la clase (*recitation*) se ha abolido, porque pugnaba con la sinceridad de la preparación, gastaba un tiempo inútil, excepto para uno o dos alumnos (que eran los que actuaban), y enorme y abrumador para todos. Ahora todo se hace por lo que se podría llamar método de laboratorio. Cada clase es un verdadero estudio o taller, donde los alumnos trabajan individualmente; siendo la misión del maestro, no la de explicar y desenvolver un asunto, sino la de pasar de mesa en mesa, dirigiendo, auxiliando y estimulando a sus discípulos, sin otro intento que el de que se hagan hombres de trabajo, seguros de sí mismos e independientes. No se pretende que los alumnos cumplan a la par sus encargos, sino que cada cual concluya completamente el suyo antes de pasar a otro. Así no hay que

contener al alumno vivo y brillante, ni empujar a los lentos y quitarles el tiempo que necesitan para dominar su tarea. A veces, unos cuantos se juntan a trabajar en un local por conveniencias del momento; pero esta especie de sección temporal indica sólo que sus individuos marchan a la par y nada prejuzga sobre lo que harán el día siguiente.

Claro está que cada alumno es constantemente examinado y calificado; pero de una manera harto más sólida que cuando el examen es un hecho de momento, que en tan gran parte depende de un golpe de fortuna. Además, mientras él se examina, los otros no pierden el tiempo, sino que continúan haciendo su trabajo. También hay algo semejante a las lecciones, sea para recordar ciertas bases generales, cuando se va emprender un nuevo asunto, sea para dar instrucciones sobre el modo de estudiarlo, o para discutir cosas comunes y aplicables a todos. En los grados inferiores, se comprende, desde luego, que esta individualización no se practica precisamente del mismo modo. La atención de la clase se dirige a un mismo asunto, verbigracia, el cálculo, aunque no se exige que todos los discípulos hagan el mismo número de problemas. Los libros y el material (suministrado gratis por la localidad) se usan con su verdadero carácter, con el que tienen para todo el que no es estudiante, en el sentido más estrecho, oficial y mecánico de esta palabra, sin impedir, por tanto, el progreso de una clase ni de un individuo. El trabajo de cada grado o sección

viene preparado por el precedente, y para pasar de uno a otro, cosa más fácil por este sistema (análogo al que se suele llamar cíclico) que por el antiguo, no se atiende a la cantidad ni al pormenor del trabajo terminado, sino al grado de capacidad que su autor revela.

No tiene menor interés, añade, la aspiración a enseñar a los alumnos a que trabajen sólo por amor al trabajo. En estas escuelas no hay notas, honores, rangos, distintivos ni recompensas mecánicas de ningún género porque se hayan hecho bien las cosas: se cree que un maestro de corazón entusiasta y que sabe cooperar al trabajo del discípulo formará siempre en éste ese amor puro y una voluntad enérgica. No quiere esto decir que el progreso y, en general, la oscilación de cada alumno en su trabajo individual no se anote cuidadosamente en un registro; pero este registro sólo sirve para consignar el estado de aquél y hacerlo pasar a otro trabajo cuando ha hecho satisfactoriamente el que tenía encomendado, pues no se le consiente dejarlo a medio hacer. El objeto a que todo se dirige es siempre que nunca falte en la escuela un sitio y un trabajo enteramente propio para cada alumno, cualquiera que sea su estado. Los discípulos atrasados y torpes son dirigidos con el mayor interés, estimando injusto el sistema de secciones rígidas, que acaba por obligarles a salir de la escuela. Aquí el maestro está obligado a velar más especialmente por esta clase de alumnos; los superiores pueden

ser siempre atendidos, dada la flexibilidad del sistema, por medio de encargos supletorios o de carácter más profundo.

II

He aquí alguna noticia del método de los principales trabajos en estas escuelas.

Hay que advertir que tienen lenguas clásicas, latín y griego. Para ellas hay una clase, o más bien un estudio, un verdadero laboratorio, con unos 100 alumnos, auxiliados por un solo maestro, a quien el método individual permite una acción, que es difícil con los procedimientos al uso. Cada cual de ellos está obligado a dedicar una hora diaria a cada uno de esas lenguas, pudiendo, además, disponer de otra adicional, salvo en el primer año, donde este aumento sólo se permite dos veces por semana; en el último semestre también se reduce. Este tiempo lo aprovecha en traducir los autores (César, Cicerón, Virgilio, el *Anabasis*, la *Iliada*), y, además, en ejercicios gramaticales, literarios y de referencias históricas. Los períodos de trabajo no son simultáneos; el promedio de los que se reúnen a la par pocas veces llega a la mitad. El maestro va de mesa en mesa, interviniendo de una manera familiar, cuando hace falta, y examinando el trabajo. De vez en cuando reúne a unos cuantos, a quienes necesita dirigir una misma observación.

En cuanto a los idiomas modernos, la base es la

conversación y la lectura de los clásicos. Cada uno tiene asignada una hora diaria, en un período de dos años.

En matemáticas, en el grado superior, la geometría plana y el álgebra llevan de siete a ocho horas semanales cada una, y la geometría de sólidos, la trigonometría y la topografía, cada una cinco. El número de alumnos aquí es mucho mayor; pero una sola maestra (recuérdese que en los Estados Unidos, en muchísimas escuelas de todas categorías, el personal es mixto, cuando no enteramente femenino) está encargada de todos. La explicación general, el análisis y los ejercicios en el encerado tienen también su lugar en medio del sistema individual. En los grados inferiores el trabajo tiene el mismo carácter y comprende la geometría elemental, la aritmética y algunos principios de álgebra.

A los talleres o laboratorios de ciencias naturales —se trata del grado superior— tienen que ir ya los alumnos dominando el trabajo manual, el dibujo mecánico y la geometría. Rara vez trabajan dos a la par en un mismo problema, lo cual garantiza su independencia. Un alumno resolverá en tres o cuatro días el que otro tardará quizá dos semanas en resolver; pero todos tienen que terminar cada encargo antes de pasar a otro. La intención es siempre formar el espíritu de investigación, despertar ideas, desenvolver el poder de la originalidad personal; de suerte que la indagación objetiva de un solo asunto vale mucho más que el mero conoci-

miento de cientos de ellos, aprendidos en los libros. Estas ciencias disponen de una hora diaria.

Las clases de historia y literatura están ahora reorganizándose, por haber carecido del material necesario, que es, sobre todo, dice, una biblioteca, en cuyo local debe darse la clase, dirigida por un bibliotecario, que guiará las lecturas de los alumnos y sus conversaciones sobre ellas. Nada dice el autor de otro material de enseñanza, tan necesario, por lo menos, para la historia, como los libros: *verbigracia*, las colecciones geográficas, paleográficas y arqueológicas.

Los estudios de comercio abrazan: el manejo de la máquina de escribir (que substituye a la caligrafía usual de Europa); la teneduría de libros, en la cual cada alumno completa los diferentes tipos de libros, haciendo después tantos otros individuales como le sea posible, y la práctica organizada de negocios comerciales, cosa esta última que, como es sabido, presenta algunas dificultades, menores quizá en el sistema de enviar a los alumnos a casas particulares de comercio para su aprendizaje. Nada dice el autor sobre este punto.

En los estudios gramaticales se ha observado que el mayor éxito corresponde a aquellos maestros que descartan por completo los libros de texto, apelando a otros métodos (análisis, ejercicios orales, redacciones, etc.).

Las cuestiones de geografía que principalmente se tratan son: el relieve, las condiciones físicas, la

vida, la habitación, los factores sociales. Un departamento de modelado ofrece las formas típicas, y sobre estas bases se levanta un continente, o una Sección que comprenda la economía, la historia, la literatura, el arte y las industrias de la comarca.

La educación física es una de las más importantes ramas en estas escuelas. A fin de procurar el desarrollo armónico del individuo, se le estudia cuidadosamente y se le prescribe los ejercicios más apropiados al efecto. Hay clases y ejercicios de conjunto para varios alumnos; nunca para todos, ni perdiendo de vista el tratamiento completamente individual de cada uno. A la fuerza, gracia y hasta belleza física que proporciona este método, hay que unir el influjo directo e indirecto en la vida intelectual y moral y la correspondencia y paralelismo entre el desarrollo mental y el corporal.

Este asunto nos lleva como por la mano a aquellos ejercicios en donde la actividad muscular desempeña una función importante. El trabajo manual impone generalmente métodos individuales, que aquí se acentúan, guardando siempre la debida atención a las aptitudes de cada estudiante. Sabido es de toda persona que tenga práctica de esto el inmenso valor con que la enseñanza manual contribuye a dar al espíritu expedición, confianza en sí mismo, exactitud, elegancia, hábito de acabar bien las cosas, poder crítico y originalidad inventiva.

El canto nada pierde con la reunión de las voces, y así se reúnen para cantar, a veces, hasta va-

rias clases, si bien en ocasiones se forma una Sección especial para atender a las necesidades del individuo o al cultivo de las aptitudes musicales que puedan tener algunos.

Las exigencias de la lectura por este método son, según el autor, más difíciles de cumplir que por los ordinarios. La experiencia de la Institución quizá permitiría rectificar su aserto, si bien las dificultades que un maestro encuentra suelen estar en razón directa de las exigencias que se pone: lo cual no es ciertamente peculiar de la enseñanza de la lectura. Formar buenos lectores, dice, es cosa ardua. Los ensayos de la lectura en silencio en estas escuelas parece que han dado buen fruto.

En los demás ramos no se ha hecho novedad alguna; pero no especifica si es por creerlo innecesario, o por falta actual de medios, o por no haberle llegado aún su hora.

III

¿Qué resultados produce este modo de trabajar? Bien comprendo que hasta que pase una generación, dice Mr. Search, no podrá formarse un juicio completo. Sin embargo, las personas inteligentes pueden reconocer cierto valor siempre y doquiera en las cosas de este género que ven, y en tal sentido cabe ya decir que se notan los siguientes frutos principales:

1) *Mejora de salud.* — El trabajo se hace siempre en condiciones normales, sin exceso en horas, ni la tensión nerviosa consiguiente a los falsos incentivos. Nada se exige al alumno cuando está fatigado. El trabajo obligatorio constituye un estímulo enérgico y saludable, tanto más cuanto que alterna con el espontáneo y voluntario. Cuando el estudiante sale por la tarde de la escuela, echa la llave a sus libros y trabajos de clase, y toda su actividad toma otro camino. Y así ocurre que hay alumnos que antes no podían trabajar y ahora lo hacen en grado excelente; experimento que si algo demuestra es que el buen modo de estudiar no sólo es compatible con la salud, sino medio para ella, y que las escuelas pueden producir directamente robustez física, vigor y desarrollo armónico.

2) *Aptitud, independencia, seguridad de sí mismo.* — Hay una salud intelectual, lo mismo que la hay física. El valor educativo de un ejercicio consiste en un cierto grado de tensión nerviosa; pero cuando el poder de la atención pasa de este punto y el cerebro no reobra ya rápidamente a la excitación, perdemos, lejos de ganar, si continuamos el ejercicio. En tales condiciones un estudiante puede prolongar su esfuerzo, ya excesivo, hasta concluir su trabajo; pero ¿cuál es el valor de éste y qué le pasa al trabajador mismo?

Limitando el trabajo a las horas debidas se obtienen mejores hábitos de pensamiento y no se disipa la atención ni la energía por obligarlas a más

tiempo del necesario. El alumno sabe (y practica) que una hora perdida jamás puede ya recuperarse y se concentra todo en cada esfuerzo. No hay pasividad ni ese tiempo muerto y vacío que estimula a un pensamiento vago y flotante. Esta es la *única* obligación que se impone: pues el sistema entero excita a la independencia y a la confianza en sí mismo. Nadie es conducido por el esfuerzo de otro; cada alumno es en absoluto el autor de sus obras. Nunca se da el espectáculo de un grupo de alumnos, camino de la escuela o dentro de ella, alrededor de un compañero brillante que les *enseña* la lección, por ser raro haya varios que trabajen simultáneamente en un mismo asunto; además, no existen notas, premios ni otros incentivos que el trabajo mismo; los libros se quedan en las salas de trabajo, y así, ningún padre tampoco tiene ni posibilidad ni motivo de resolver en casa los problemas a su hijo. Por todo ello, concluye el autor, es difícil hallar en estas escuelas un estudiante de quien, a los dos o tres años de trabajo, no se pueda decir que es casi un alumno ideal.

3) *Se trabaja más y de un modo más concienzudo.*—Lo contrario se esperaba en cuanto al primer extremo, creyendo que todo lo compensaría el valor de los resultados: la experiencia ha excedido a lo que todos se prometían. Antes, la situación era la siguiente. El desarrollo inevitable de la educación moderna y sus estudios especiales había aumentado éstos en proporción enorme, sin que el tiempo

aumentase. De aquí este clamor continuo y desesperado: ¿dónde vamos a encontrar tiempo para todo? Ahora, la disminución del tiempo ha traído el aprovechamiento absoluto del restante. En los grados superiores, el progreso ha sido muy acentuado. Por ejemplo: algunos alumnos de elementos de griego han llegado al capítulo II del *Anabasis*, con más de los estudios y ejercicios necesarios para su interpretación, y otros han acabado casi el libro primero y el segundo: todo en cuatro meses. En latín, han leído, en igual tiempo, unos, los dos primeros libros de César; otros, cuatro oraciones de Cicerón. Recuérdese que sólo han dedicado a esto doce horas semanales, y que llevan de frente, con los estudios clásicos, las ciencias naturales, las matemáticas, la educación física, la música, etc. El trabajo, pues, no sólo se hace, sino que se hace perfectamente. Tengamos este ejemplo presente cuando oímos el clamor que entre nosotros suele producirse cada vez que se incluye un nuevo estudio en el plan de alguno de nuestros grados de enseñanza. El ejemplo de Mr. Search es, por otra parte, análogo al resultado que han obtenido en la industria aquellos patronos que libremente han reducido las horas de trabajo de sus obreros: contra lo que una observación vulgar podía esperar, la producción no ha mejorado sólo en calidad, sino a la vez en cantidad.

4) *Mayor entusiasmo por el trabajo.*—Muchas veces se ha dicho que la clase usual es necesaria

para mantener el interés. La experiencia de mística Search es otra: precisamente una característica de estas escuelas es su espíritu entusiasta. ¿Qué desaliento, dice, no ha de apoderarse de un estudiante más adelantado a quien se obliga a seguir el mismo paso de los demás? Y en sentido opuesto, no es menor el del último alumno del grupo, a quien se empuja con igual violencia a estudiar sobre cosas que no entiende. Mas por el sistema de estas escuelas, nada perturba el progreso natural y adecuado de cada individuo, el cual, de esta suerte, tiene fácil conciencia de lo que adelanta.

5) *Menor desaliento*.—Todo estudiante tiene un lugar en la escuela, y ese lugar es el que le corresponde. Por el sistema ordinario, el alumno que entra en clase dos o tres meses, por ejemplo, después de los demás se encuentra completamente perturbado en medio del trabajo de sus compañeros, y obligado, escogiendo entre dos males, a descender a una clase inferior. Al final del curso, una línea completamente arbitraria se traza entre los que pueden ser promovidos a otra Sección superior (como si dijéramos, ganar curso) y los que no pueden. Los que apenas se encuentran inmediatamente por cima de esa línea entran a desesperarse, luchando con dificultades superiores a sus medios; y el que casi tocaba al límite (por la gradación insensible y continua, que es la verdadera) se ve obligado a repetir el trabajo del año pasado. La clase al uso trabaja, ya para un promedio, ya sólo para los “sobresa-

lientes"; y su rígido mecanismo en ambos casos impide aprovechar convenientemente las fuerzas de todos. Si por cualquiera causa tiene, verbigracia, un alumno que faltar a la escuela algún tiempo, no experimenta más que una pérdida relativa, porque su trabajo no tiene que ver con el de los otros, y al reanudarlo, lo mismo que al comenzar un nuevo curso, lo toma, como cada uno de ellos, en el punto mismo donde lo dejó. Nada hay, pues, que se parezca a la negativa de promoción, que corresponde a lo que nosotros llamamos pérdida de curso. Se dirá: ¿y los alumnos indolentes y desaplicados? Estos alumnos son, principalmente, producto de la escuela ordinaria. En la inmensa mayoría de los casos, estudiar y educarse son dos cosas atractivas por sí mismas, que sólo dejan de serlo por las dificultades de la organización y los métodos al uso. Además, puede añadirse que, en los casos excepcionales, fácil es comprender que la dirección individual del estudiante para buscarle trabajo proporcionado a sus fuerzas, ayudarle en él e irlo aumentando gradualmente a medida que éstas van creciendo es un tratamiento harto más fructuoso que el de la emulación, los premios y los castigos, todo ello igualmente malsano.

6) *Mayor facilidad para el trabajo libre o suplementario.*—Se estimula a los alumnos a que lean buenos libros, para lo cual tienen ya ahora tiempo. Nada más fecundo que la investigación personal y aun experimental (con medllos sencillos), la cons-

trucción y composición, el desarrollo de la inventiva creadora: todo lo cual puede bien hacerse en casa. Se promueve, especialmente, la música y los diferentes recreos; las exigencias de la escuela no acaban con ellos, ni aun los limitan gravemente según es uso, como tampoco limitan los deberes domésticos, sociales, religiosos, etc.

Es evidente que este método pide maestros de energía para el trabajo; pero con esto no parece que ha de perder la escuela. Ya no es posible enseñar llevando una preparación rígida, de la cual no se ha de salir, sino que necesita ir a la clase en disposición de acudir a cien cosas diversas. Se concluye que esto sólo puede obtenerse con una extensa cultura general y un buen apredizaje previo. Las condiciones en que en estos últimos tiempos han venido trabajando las escuelas, en medio de una depresión económica de todo aquel Estado, y que se ha traducido en dificultades para plantear ciertas reformas y para aumentar el personal y en una disminución de los auxilios, con todo lo cual han dado los resultados que antes se han descrito, son la mejor demostración del valor práctico de este sistema. El autor no pretende que sea éste, ni las escuelas a que se ha aplicado, lo mejor posible; pero sí que por sus frutos, desde luego, y por la mayor facilidad con que se alcanzan, son mucho mejores que las otras que en su larga administración ha podido comparar. No tiene tampoco la aspiración de dar una receta cristalizada, un mecanismo ex-

terno, aplicando el cual se obtengan infaliblemente estos resultados, sino describir un experimento, pero experimento concluyente, de que no es exacto lo que tantas veces se repite, a saber: que en la educación escolar es imposible atender debidamente al individuo.

ÍNDICE

	Páginas
Nota preliminar.....	5
Dedicatoria.....	17
Prólogo.....	19
Cómo empezamos a filosofar.....	31
La regularidad en el trabajo.....	43
La crítica espontánea de los niños en bellas artes.....	49
Sobre la educación artística de nuestro pueblo...	57
El Ayuntamiento de Madrid y el juego de los niños.....	63
Los problemas de la educación física.....	71
El espíritu mecánico en la educación.....	77
Lo que necesitan nuestros aspirantes al profesorado.....	81
Maestros y catedráticos.....	89
Un peligro de toda enseñanza.....	101
Las vacaciones en los establecimientos de enseñanza.....	109
Más contra los exámenes.....	123
La verdadera descentralización en la enseñanza del Estado.....	131
Grupos escolares.....	147
Sobre la educación técnica en la Institución Libre de Enseñanza.....	161
Campos escolares.....	193
El problema de la educación nacional y las clases "productoras".....	237
La enseñanza individual en la escuela.....	297

AC
75
G5
v.12

Giner de los Ríos, Francisco
Obras completas

PLEASE DO NOT REMOVE
CARDS OR SLIPS FROM THIS POCKET

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY
